

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku

Skills development of preschool-age children with autism spectrum disorder

Iva Cířlová

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

2020

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Rozvoj dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 29. 4. 2020

.....

Iva Cířlová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. jakožto vedoucí této bakalářské práce za přínosné rady, vstřícný přístup a za odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat kolektivu pedagogických pracovníků Mateřské školy speciální Štíbrova ze třídy Hrášci za spolupráci, ochotu, poskytnutí užitečných materiálů a také za sdílení svých dlouholetých zkušeností a poznatků ohledně preprimární edukace dětí s poruchou autistického spektra.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá aktivitami a edukačními metodami, prostřednictvím kterých se rozvíjejí klíčové kompetence a dovednosti u dětí s poruchou autistického spektra ve vybrané mateřské škole speciální. Cílem práce je zaznamenat a představit vybrané metody a aktivity, které pedagogičtí pracovníci využívají při práci s dětmi.

Teoretická část práce se věnuje charakteristikám poruch autistického spektra, etiologii, jednotlivým diagnózám a přístupům k edukaci. Dále jsou popsány cíle a výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a jednotlivé typy dovedností, které jsou pak předmětem výzkumného šetření.

V praktické části práce je na základě pozorování, rozhovoru a dalších doplňujících výzkumných metod sestaven komentovaný soupis aktivit a metod využívaných pro rozvoj dětí s poruchou autistického spektra v konkrétní mateřské škole. Je zaznamenána realizace jednotlivých aktivit a jejich přínos pro děti s autismem. U většiny popisovaných činností je také uveden příklad, jakým způsobem došlo díky aktivitě k rozvoji dovedností a schopností u některého z dětí, jak se děti zlepšily při plnění aktivity, nebo jak byla činnost učiteli v průběhu jejich působnosti ve třídě upravena pro potřeby dětí s poruchami autistického spektra.

Výstup bakalářské práce může sloužit rodině, vychovatelům i pedagogickým pracovníkům, kteří začínají pracovat s dětmi s poruchou autistického spektra, jako metodický materiál k tvorbě smysluplného programu.

Klíčová slova

- Poruchy autistického spektra
- Autismus
- Dovednosti
- Klíčové kompetence

Abstract

The bachelor's thesis focuses on topic of activities and educational methods through which the key competencies and skills of children with autism spectrum disorder are developed in chosen nursery school for children with special needs. The main aim of this thesis is to introduce selected methods and activities that pedagogical workers use when they work with children.

The theoretical part deals with characteristics of autism spectrum disorders, etiology, individual diagnoses and approaches to education. Furthermore, the goals and outputs of the Framework Educational Program for Preschool Education and individual types of skills are described. The skills are then the subject of a research survey.

In the practical part of the thesis, a commented list of activities and methods used for the development of children with autism spectrum disorder in a particular nursery school is compiled on the basis of observation, interview and other additional research methods. The realization of individual activities and their benefits for children with autism were recorded. For most of described activities, there is also an example, how the activity developed the skills and abilities of one or more of the children, how children have improved in performing the activity or how the activity has been modified by teachers for the needs of children with autism spectrum disorders.

The output of the bachelor thesis might be used by families, educators and pedagogical workers, who start to work with children with autism spectrum disorder. The work could be considered as a methodological material that can help to create a meaningful program for children.

Key words

- Autism spectrum disorder
- Autism
- Skills
- Key competencies

Obsah

Úvod.....	8
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Etiologie	9
1.2 Znaký autismu	10
1.2.1 Sociální chování	10
1.2.2 Komunikace.....	11
1.2.3 Představitost, zájmy a stereotypní chování.....	13
1.2.4 Reakce na smyslové podněty.....	14
1.3 Problémové chování.....	16
1.4 Klasifikace autismu a vybrané pervazivní vývojové poruchy.....	17
1.4.1 Dětský autismus.....	18
1.4.2 Atypický autismus	18
1.4.3 Aspergerův syndrom.....	18
1.4.4 Jiná dětská desintegrační porucha	19
1.4.5 Rettův syndrom.....	19
2 Vybrané přístupy k edukaci a rozvoji dětí s poruchou autistického spektra.....	20
2.1 Aplikovaná behaviorální analýza	20
2.2 TEACCH program, strukturované učení.....	21
2.3 Son – Rise program	21
2.4 DIR – Floortime (Developmental, Individual Difference, Relationship-based Model/ Floortime).....	22
3 Děti s poruchou autistického spektra v předškolním věku	23
4 Záměry a výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	24
5 Dovednosti	27
5.1 Sociální dovednosti	27
5.2 Komunikativní dovednosti	28
5.3 Smyslové dovednosti.....	29
5.4 Pohybové dovednosti	30
5.5 Emoční dovednosti.....	31
5.6 Kognitivní dovednosti	32
5.7 Sebeobslužné dovednosti	32
6 Rozvoj dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku	33
6.1 Cíl výzkumného šetření.....	33
6.2 Využité metody	33

6.3	Výzkumný soubor	33
6.4	Popis místa výzkumného šetření	34
6.4.1	Mateřská škola speciální Štíbrova	34
6.4.2	Třída mateřské školy, kde bylo výzkumné šetření provedeno	34
6.5	Doba průběhu výzkumného šetření	35
6.6	Interpretace a zpracování získaných dat.....	36
6.6.1	Metodický materiál pro začínající pracovníky s dětmi s poruchou autistického spektra.....	37
6.7	Vyhodnocení dosažení cíle bakalářské práce	54
	Závěr.....	56
	Seznam informačních zdrojů.....	57
	Seznam příloh.....	61

Úvod

Zdravé děti bez postižení se spontánně učí během vývoje zkoumáním předmětů, pokusy a omyly nebo instrukcemi rodičů. Rozvoj dětí s poruchou autistického spektra se ale může v mnohých aspektech lišit kvůli symptomům autismu. Nemusejí vždy rozumět sdělení ani odehraným situacím. Neponaučí se ze svých zkušeností jako děti zdravé. Činnosti, které se intaktní děti učí přirozeně, se mnohdy děti s autismem musí učit mechanicky a zdlouhavě. Může být také potřeba klást větší důraz na skutečnosti, které jiné děti registrují a chápou, ale děti s poruchou autistického spektra si jich nemusí všimnout či chápat jejich význam.

Během dne dítě zažívá nespočet situací, díky kterým se nevědomě učí novým dovednostem, stejně jako při hře a zábavných aktivitách s ostatními dětmi a učiteli. Mnohé aktivity skýtají dětem spoustu podnětů, nových informací, zážitků a zkušeností. Děti se hravou formou učí novým dovednostem, osvojují si znalosti a rozvíjejí své schopnosti. A to mnohdy bez svého vědomí. Není tomu jinak u dětí s poruchami autistického spektra, avšak průběh aktivit a činností může být pro potřeby rozvoje dítěte s autismem rozdílný vzhledem k odlišnostem ve vývoji a způsobu zpracování informací.

Tématem bakalářské práce je rozvoj dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku. K tomuto tématu mě přivedla a inspirovala osobní zkušenost s tříletým chlapcem s autismem a jeho rodinou, ve které jsem během části bakalářského studia vypomáhala. Konkrétně verva rodičů o co nejlepší podporu hochy, úsilí vynaložené pro jeho rozvoj a síla, se kterou se vypořádávala rodina s postižením, o kterém do prvních příznaků nevěděla mnoho. A v neposlední řadě také radost z každého úspěchu a posunu syna.

V teoretické části bakalářské práce představuji poruchy autistického spektra, jejich znaky, jednotlivé diagnózy i některé užívané přístupy k edukaci. Dále potom uvádím druhy dovedností a klíčové kompetence, které děti mohou rozvíjet v každodenních činnostech.

Cílem praktické části práce je zjistit, jaké přínosy pro děti se ukrývají v metodách edukace, hrách a běžných aktivitách provozovaných v preprimárním vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Dalším cílem je popsat realizaci těchto činností a metod. Díky uvědomění si všech pozitivních aspektů, které může mít činnost na dítě, se stane výběr aktivity cílené pro konkrétního jedince a jeho úroveň schopností funkčnější. Také chci ověřit, zda se u dětí s autismem aktivitou opravdu rozvíjí některé z dovedností a kompetencí, či bylo pedagogy třeba činnost pro rozvoj a potřeby dětí s poruchami autistického spektra lépe modifikovat.

1 Poruchy autistického spektra

Autismus byl jako první označen pojmem časný dětský autismus, a to psychiatrem Leo Kannerem, který jako první autismus definoval. Kanner vycházel z řeckého slova autos neboli sám (Thorová, 2016). Slovo autismus bylo využito již dříve psychiatrem Bleulerem, který takto označil myšlení schizofreniků. Až časem došlo k úplnému odlišení termínů infantilní autismus a schizofrenie (Jelínková, 2008). Leo Kanner použil slovo autismus ve smyslu osamělosti, uzavřenosti do sebe sama a nezájmu o okolí (Thorová, 2016).

Autismus je často označován také pojmem pervazivní vývojová porucha. Toto označení klade důraz na fakt, že vývoj jedince se liší od vývoje lidí bez postižení a že toto postižení prostupuje všemi aspekty života člověka s poruchou autistického spektra. Termín pervazivní vývojová porucha je svou definicí výstižnější nežli označení autismus ve smyslu samoty a uzavřenosti (Jelínková, 2008).

Obecně platí, že chlapců s poruchou autistického spektra je více než dívek. Uvádí se čtyři chlapci na jednu dívku. Poměr se ale mění v závislosti na kognitivní úrovni. U jedinců bez mentálního postižení je poměr prezentován asi pěti hochy ku jedné dívce. Poměr mezi pohlavími u jedinců s mentálním postižením je zhruba 2:1 (Newschaffer, 2007). Studie, které vyšly mezi roky 2000 a 2002, prezentují poměr mezi narozenými dětmi s autismem a bez autismu okolo 60/10 000 (Thorová, 2016). Je známo, že počet diagnostikovaných dětí narůstá. Avšak tento nárůst nemusí být nutně způsoben větším počtem narozených dětí s poruchou autistického spektra (dále také PAS), nýbrž pokročilejší diagnostikou a lepší schopností odborníků rozlišovat autismus od jiných postižení.

Někteří rodiče se mohou bát kontaktovat odborníky kvůli diagnostickému vyšetření. Důvodem bývá strach ze stigmatizace, kterou by mohla způsobit právě diagnóza autismu (Šporclová, 2018). Avšak správná diagnóza je klíčem ke zvolení správných učebních postupů a terapií, které by dítěti mohly pomoci ve vývoji. Různorodé symptomy autismu ovšem představují v diagnostickém procesu množství rizik (Jelínková, 2008).

1.1 Etiologie

Kannerova první teorie vzniku autismu představovala zejména matky dětí s autismem jako emočně chladné rodiče a vliv takto emocionálně nastavené atmosféry v rodině měl zapříčinit vznik poruchy autistického spektra u dítěte. V sedmdesátých letech už se ale vědci přiklání spíše k vlivům organickým (srov. Thorová, 2016, Jelínková, 2008).

Příčiny vzniku poruch autistického spektra jsou tématem výzkumů v různých státech. O objasnění této otázky se pokouší například The Autism Research Centre v Anglii nebo The Autism Research Institute ve Spojených státech amerických. Zkoumané jsou vlivy genetické, metabolické, virové, vlivy očkování nebo působení prostředí na dítě (Bazalová, 2017).

Jeden z nejnovějších výzkumů naznačuje, že zvýšená hladina estrogenů v plodové vodě během těhotenství by měla mít spojitost se vznikem poruchy autistického spektra u dítěte. Největší pravděpodobnost vzniku autismu zřejmě způsobuje především zvýšená hladina estradiolu. Autoři zmiňují, že příčina větší koncentrace estrogenů by mohla souviset s placentou, jakožto hlavním zdrojem tohoto hormonu (Baron-Cohen aj., 2019).

1.2 Znaky autismu

Kvůli značné variabilitě symptomů nenajdeme dvě zcela stejné děti s PAS. Každý člověk s autismem nemusí nutně vykazovat všechny znaky poruch autistického spektra. Absence některých znaků je tedy zcela běžná, avšak většina dětí se vyznačuje mnohými podobnostmi (Richman, 2006). Za nejtypičtější znaky se označuje takzvaná autistická triáda, do které patří problémy s komunikací, sociální interakcí a porucha představitosti. Miroslava Jelínková (2008) dále zmiňuje omezené zájmy, stereotypní chování, negativní přístup ke změnám a vytváření rituálů.

1.2.1 Sociální chování

Vytváření a rozvíjení sociálních vztahů je pro děti s poruchou autistického spektra v důsledku vrozených fenotypových odlišností obtížné. Mívají problémy s udržováním očního kontaktu a jeho navazováním. Nerozumí sociálním gestům a mimice obličeje. Využívají ruku jiné osoby jako předmět k dosažení věci, kterou chtějí (Richman, 2006). Další obtížnosti v sociální oblasti můžou představovat pro děti s autismem využívání sociálního úsměvu nebo dotyk či fyzický kontakt s jinou osobou (Čadilová, Žampachová, 2010).

V batolecím období děti s poruchou autistického spektra nemají přirozený strach z cizích lidí jako jiné děti. Reakce na cizí osoby bývají rozdílné. Dítě se může na neznámého člověka velmi silně upnout, v jiných případech ale nemusí projevovat nejmenší zájem (Richman, 2006). Děti s autismem se ale od sebe mohou v různých aspektech zásadně lišit, jednomu dítěti je dotyk nepříjemný, kdežto druhý jej bude někdy až přes míru vyhledávat. Kateřina Thorová (2016) píše, že u dětí s autismem můžeme sledovat nejrozumnější formy sociálního chování. Jedná se o širokou škálu sociálního chování se dvěma protipóly. První pól

je označen autorkou za pól osamělý, kdežto druhý je nazván pólem extrémní, nepřiměřené sociální aktivity. Dítě, které se vyskytuje na škále na pólu osamělém, nepřijímá pokusy o sociální interakci. Protestuje, schovává se, je neklidné, věnuje pozornost jiné aktivitě či sebestimulačním činnostem. Na druhé straně děti, které se vyznačují nepřiměřenou sociální aktivitou, navazují kontakt i s cizími osobami, netaktně se lidí dotýkají či k nim nevhodně promlouvají.

V našem světě figuruje nespočet symbolických znázornění, které velmi dobře chápeme a známe, avšak lidem s autismem může často unikat jejich význam. Nejjednoduššími symboly jsou například samotná písmena. Napsané slovo nemá nic společného s viděným předmětem ani s tím, jaký zvuk slyšíme při jeho vyslovení (Gillberg, Peeters, 2003). Podobným symbolem mohou být také gesta nebo mimika. Stejně tak jako symboly může být tudíž i naše chování pro lidi s autismem nesrozumitelné a nečitelné.

Děti s poruchou autistického spektra mají minimální herní dovednosti a nerozumí kolektivní, kooperativní a střídavé hře. Všechny tyto typy her zahrnují sociální interakci a jejich procvičováním se může zlepšit chápání některých sociálních pravidel. Trénuje se tak přizpůsobení se kolektivu či jinému dítěti. Při střídavé hře se dítě s autismem učí v klidu čekat až na něj přijde řada, namísto afektovaných výbuchů hněvu (Richman, 2006). Pro děti s autismem je vhodné volit společenské hry, které jsou méně abstraktní a mají zřejmá pravidla. Při hře jako je domino může být hráč, na kterém je řada, vizuálně označen. Hraje-li se hra, která má složitá pravidla, je dobré tyto pravidla zjednodušit a ozřejmit (Gillberg, Peeters, 2003). Miroslava Jelínková (2008) zmiňuje, že kvůli nedostatku iniciativy, nevhodnému chování, neschopnosti smysluplného vyjadřování a empatie bývají děti s autismem častokrát vyloučeni dětmi bez postižení ze skupinové hry, což ještě více prohlubuje jejich izolaci.

1.2.2 Komunikace

Dítě bez zdravotního omezení již ve kojeneckém věku umí rozlišit matčin hlas. U dětí s poruchou autistického spektra je komunikace postižena a většina dětí s autismem schopnost rozlišit lidské hlasy nemá (Jelínková, 2008). V batolecím věku se některé děti s autismem projevují velmi tiše – nepláčou ani si nebroukají (Richman, 2006). Jiné si sice projdou obdobím žvatlání, ale okolo druhého roku věku dochází k regresi (Bondy, Frost, 2007).

Lidé s autismem často nechápou symboly, neverbální projevy, ani význam komunikace s okolím. Nejde tedy většinou o neschopnost mluvit, nýbrž o neporozumění potřebě vzájemné komunikace. Při jejím rozvoji je tedy vhodné se také snažit dětem představit důvody

komunikace, nejen je učit, jak komunikovat. Pokud dítě s autismem má opravdu narušenou schopnost mluvení jako takového, jedná se o autismus doprovázený afázií (Jelínková, 2008).

Komunikační problémy se projevují u různých dětí v odlišné míře. Od mutismu až po bohatou slovní zásobu a souvislou schopnost promluvy. Mluví-li dítě plynule, nebývá jeho řeč zcela smysluplná. Velmi častým jevem u dětí s autismem je echolálie, která může přetrvávat až do dospělosti. Většina dětí s autismem, které využívají řeč, nehovoří o pocitech a myšlenkách, někdy nerozumí kontextu věty a významu sdělení nebo samostatných slov (Jelínková, 2008). Můžeme se tedy setkat také s dětmi, u kterých se řeč sice rozvinula, avšak nevyužívají ji funkčně. Mnohdy si nejsou schopni říci v klidu a srozumitelně o pomoc či o cokoli požádat. Dle Peeterse (1998) však až padesát procent lidí s poruchou autistického spektra je schopno se naučit verbálně dorozumívat na dobré či dostatečné úrovni.

S neschopností se verbálně projevit či sdělit svůj požadavek souvisí dle Bondyho a Frosta (2007) vytváření stereotypních rituálů, tíhnutí k sebestimulačnímu chování a vztek. Některé děti se v důsledku neuspokojení potřeby, kterou nedokáží vyjádřit, chovají agresivně. Nezvládnou-li říci slovy „ne“, mohou svůj postoj dávat najevo fyzicky.

Dětem s poruchou autistického spektra může být poskytnuta jiná forma komunikace, než je klasické verbální dorozumívání, se kterým mohou mít potíže, a to alternativní a augmentativní komunikace (dále také AAK). Alternativní – neboť využívá náhradní komunikační systémy k dorozumívání. Slovo augmentativní znamená, že jsou podporovány existující komunikační schopnosti dítěte, které však jsou samy o sobě nedostatečné.

Bondy a Frost (2007) uvádějí, že alternativní a augmentativní komunikace by mohla být funkčně využívána u dětí, které ve věku osmnácti měsíců nemůžou či nezvládají:

- slovní (verbální) požádání o věc, kterou má dítě rádo,
- ptát se a odpovídat na jednoduché otázky,
- verbálně komentovat zajímavé předměty či skutečnosti,
- rozumět jednoduchým instrukcím,
- reagovat na sociální signály jiných osob.

AAK pracuje se symboly. Jako symbol může být využit reálný předmět, fotografie či obrázek, ale také gesta, znaky nebo řeč těla. Použity mohou být také například technologie s hlasovým výstupem. Schopler (1999) upozorňuje na obtíže při výběru vhodného komunikačního systému a důležitost správné volby. Dle Schoplera (1999) je nutné zvážit

schopnosti dítěte, pro které je systém vybírán. Dále také omezení, a naopak možný prospěch určitého systému a jeho vlastností, jako je například vizuálnost, snadný přenos, vyžadování imitace a podobně.

Díky AAK má dítě možnost se jednoduše domluvit a dojít k uvědomění, že je schopno ovlivnit věci v jeho okolí. Tím pochopí funkci komunikace a je motivováno k další snaze se dorozumět s ostatními lidmi. Symboly jsou doprovázeny slovy. Poté, co se dítě s autismem naučí vyslovit a využívat konkrétní slovo, přejde samo k verbálnímu vyjadřování a přestane používat AAK (Šporclová, 2018)

1.2.3 Představivost, zájmy a stereotypní chování

Dříve, hlavně ve starších dílech Kanner, se mluvilo o tom, že děti s poruchou autistického spektra se často uzavírají do vnitřního světa, který je bohatě rozvinutý. Imaginace dětí s autismem měla být na vysoké úrovni. Až v pozdějších letech bylo zjištěno, že představivost dětí s PAS je spíše omezená a rigidní (Gillberg, Peteers, 2003).

Okolo devíti měsíců začínají děti vnímat, že věci mezi sebou často nějakým způsobem souvisejí a ovlivňují se, na což zprvu přicházejí zcela náhodně pokusem. Děti s autismem nezkoumají předměty stejně jako jiné děti, upřednostňují zřejmá fakta a okamžité vjemy (Peteers, 1998). Děti s autismem si nevytvářejí tolik představy o tom, co se jim přihodilo v minulosti a neuvědomují si, jakou v události hrála roli jejich osobnost. Proto se nemohou poučit ze své zkušenosti jako ostatní děti (Vermeulen, 2006).

Pro děti s poruchou autistického spektra je velmi obtížné poupravovat své mentální reprezentace. Jiné děti jsou zhruba od osmnácti měsíců schopny flexibilně měnit své představy, přidávat v mysli pomyslné prvky a vytvářet nové variace. Obraz toho, co vidí, si v mysli dokáží upravit podle toho, co by vidět chtěly (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Děti bez PAS při hře využívají představivost a dávají předmětům okolo sebe určitou funkci. Při hře na rodinu mohou plyšová zvířata představovat miminka, která brečí a děti je krmí z plastové lahvičky (Richman, 2006). Symbolickou hrou si začínají děti hrát okolo tří let, avšak děti s autismem v tomto věku nekrmí panenku a nehrají si „na rodiče“ jako ostatní vrstevníci. Ve čtyřech letech už mohou být zpozorovány u některých dětí s PAS náznaky symbolické hry, i tehdy je ale hra spíše jednodušší, s minimem hraček a často se opakuje (Peteers, 1998).

Kvůli nedostatkům v představivosti mívají děti s autismem stereotypní zájmy a omezený repertoár chování. Toto stereotypní a repetitivní chování mívá různý charakter, často

motorické či verbální formy (Jelínková, 2008). Děti v raném věku upřeně hledí na svou ruku před obličejem, kývají se, chodí po špičkách, mávají rukama, poskakují, opakují stejné sdělení, melodii, nebo zvuk. Schopler (1999) mezi další časté stereotypní projevy uvádí například lpění na konkrétní hračce či na její části, jako jsou kola u autíčka. Zmiňuje také rychle po sobě opakující se rozsvěcování a zhasínání. Některé děti mají nutkavou potřebu provádět úkon vždy stejně a tvoří si rituály. Například odchází stejnými dveřmi, které byly využity při příchodu, nebo pokaždé před odchodem zhasnou, přestože se stále uvnitř nacházejí lidé (Schopler, 1999).

Jelínková (2008) píše, že mezi zájmy starších dětí s vysoce funkčním autismem patří sbírání předmětů či informací ohledně konkrétního tématu. Často se také učí nazpaměť telefonní čísla či jízdní řády.

1.2.4 Reakce na smyslové podněty

Příčiny odlišného vnímání smyslových podnětů u lidí s poruchou autistického spektra jsou neznámé. Dle profesora Rilanda zhruba čtyřicet procent lidí s autismem vnímá některé podněty rozdílně kvůli odchylkám v citlivosti smyslů (Jelínková, 2008). Narušení senzorického systému či rozdílnost v citlivosti některého smyslu může být příčinou autoagresivního či jiného problémového chování dítěte.

Taktilní vnímání

Nejvyužívanějším zdrojem informací pro kojence jsou jeho ústa, díky nimž může objevovat své okolí. Později se ke rtům, jakožto nejcitlivějšímu místu těla, přidávají také prsty. Můžeme se setkat s dětmi, které budou v této oblasti hyposenzitivní. Snížená schopnost taktilního vnímání se může projevit nereagováním na zbytky jídla okolo úst a na nose, neproječováním bolesti, sebepoškozováním se například štípáním, problémy s užíváním příboru či držetím tužky. Naopak hypersenzitivní dítě nemá rádo nošení oblečení z určitých materiálů, nerado se ušpiní, nemusí mu být příjemné koupání a může mít problémy se stravou, která má odlišnou teplotu a konzistenci, než na kterou je zvyklé (Čadilová, Žampachová, 2010).

Někdy lidé s autismem chtějí hmatem ověřovat, že to, co vidí nebo slyší, je opravdu tak, jak se jim jeví. Dotyk může také pomoci pochopit instrukce, bude-li vedena ruka instruovaného spolu s verbálním doprovodem. Tímto způsobem se lidé s autismem mohou učit novým dovednostem (Peteers, 1998).

Zrakové vnímání

Co se týče fyziologie, děti s poruchou autistického spektra vidí stejně dobře jako jiné děti, využívání zraku se však liší. Děti s PAS mohou intenzivně vnímat osvětlení v místnosti, sluneční světlo, některé zkoumají detaily pozorovaných věcí (Čadilová, Žampachová, 2010).

Upínání se na detaily souvisí i s vizuální pamětí. Osoby s Aspergerovým syndromem si často pamatují jiné osoby podle detailu, který je zaujal a utkvěl v paměti, jako například brýle, či barva vlasů. Bez brýlí či po změně účesu již ale osobu nepoznávají (Bazalová, 2017).

Mnozí lidé s PAS mají své oblíbené vizuální podněty. Mezi často zmiňované vizuální stimuly patří zdroj světla a blýskavé předměty (Peeters, 1998).

Sluchové vnímání

Zhruba jedna čtvrtina lidí s poruchou autistického spektra má fyziologické postižení sluchu. Ale i u zbylých tří čtvrtin se můžeme setkávat s neobvyklými reakcemi na sluchové podněty a jejich zpracováváním (srov. Jelínková, 2008, Gillberg, Peeters, 2003). Pro děti s autismem může být určitý druh zvuku, například pláč, velmi iritující (Jelínková, 2008). V takovém případě může dítě reagovat na dráždivý sluchový podnět i autoagresivně (Čadilová, Žampachová, 2010). Reakce na sluchové podněty se mohou u jednoho člověka s autismem lišit dle konkrétní situace. Někdy vnímá každý slabý zanedbatelný podnět zpovzdálí, jindy nereaguje ani na silný blízký zvuk, což může znepokojovat rodiče (Thorová, 2016).

Problém pro děti s PAS někdy představuje selektovat určitý zvuk v hučném prostředí. Vnímají zvuky jako celek. Dítě v tomto prostředí proto často neodpovídá na položenou otázku, přestože na ni zná odpověď (Jelínková, 2008). Naopak spousta dětí s autismem mívá dobrou sluchovou paměť. Dokáží opakovat věty s velkým množstvím slov, i když často nerozumí jejich významu (Schopler aj., 2011).

Vnímání chuti

Kojenci bez zdravotního postižení zkoumají své okolí ústy a předměty ve svém dosahu do nich vkládají. Některé děti s PAS ale tímto stádiem neprojdou vůbec a u jiných fascinace vjemy z úst nepřechází ani po druhém roce života, kdy klasicky děti bez postižení přestávají předměty orálně zkoumat (Thorová, 2016).

Chuť souvisí se stravováním a děti, které jsou hypersenzitivní v oblasti chuti, mohou mít velmi omezený repertoár jídel a nápojů, které jsou ochotny sníst či vypít (Čadilová, Žampachová, 2010). Thorová (2016) uvádí, že čím je dítě starší, tím méně se stává vybíravým.

Pokud citlivost chuti je u dítěte naopak příliš nízká, může dítě pojídat i předměty, které nejsou určené ke konzumaci (Čadilová, Žampachová, 2010).

Vnímání čichem

Děti s autismem mohou i na čichové podněty být přecitlivělé, nebo naopak citlivé minimálně. Hypersenzitivita se může projevovat problémovým chováním, avšak u čichových vjemů je velmi těžké odhalit, že právě ty jsou příčinou nežádoucího chování. Jedná se většinou o vůně parfémů, dezinfekcí, hygienických prostředků a podobně. Někdy může nelibost způsobit také vůně určitého jídla (Thorová, 2016). Naopak děti hyposenzitivní na čichové vjemy mohou mít potíže s osobní hygienou či s jídlem. Nemusí také vnímat zapáchající prostory (Čadilová, Žampachová, 2010).

Jiné smyslové vnímání

Některé děti s autismem jsou méně schopny vnímat například bolest, chlad či hlad. Pokud je dítě hyposenzitivní, nemusí rodičům ani učitelům vůbec nahlásit, že u něj došlo ke zranění, tudíž hrozí pozdě poskytnutá pomoc. Některé děti cítí ale bolest naopak více. V takovém případě pouhý tlak dokáže dítěti ubližovat. Je možné, že jedinec bude v některých případech hyposenzitivní, avšak za jiných okolností hypersenzitivní (Thorová, 2016).

U dětí se sníženou schopností vnímání chladu či tepla je nutné být obezřetní, aby podávané jídlo a pití mělo správnou teplotu a dítě se nepopálilo. Dítě může mít také problémy se obléci přiměřeně k venkovní teplotě (Jelínková, 2008).

Odlišné vnímání v oblasti propriocepce může způsobit například nespavost, neobratnost, nejisté pohyby dítěte, odpor k mytí hlavy a dezorientaci při některých aktivitách. (Čadilová, Žampachová, 2010).

Informace o pohybu a rovnováze těla, které zprostředkovává vestibulární systém, mohou děti vnímat nadměrně. Takové děti se pak nerady točí a houpají se. Jsou neobratné při chůzi po schodech, jízdě na kole či koloběžce nebo při tělesné výchově. Na druhou stranu děti, které informace vestibulárního systému vnímají málo, rády skáčou, hýbají se a točí se bez následných závratí (Čadilová, Žampachová, 2010).

1.3 Problémové chování

U dvou třetin dětí s autismem se můžeme setkat s problémovým chováním, které často pramení ze zákazů, z probíhajících změn v okolí jedince či neúspěchu dítěte. Problémové chování může souviset s obtížemi v komunikaci, například s frustrací, kterou dítě pociťuje,

nedaří-li se mu domluvit s ostatními. Jindy problémy v chování vycházejí z deficitu v sociální sféře, protože dítě nemusí vždy chápat význam chování ostatních či jejich emoce (Adamus aj., 2017).

Bazalová (2017) zmiňuje mezi častými typy problémového chování u dětí s poruchou autistického spektra například vztek, agresi, fyzické ubližování sobě samému, plivání, užívání vulgarismů a podobně. Také uvádí, že více problémů v chování mívají jedinci s hlubším mentálním postižením a s výraznějšími potížemi v komunikaci.

Sebezraňování, které není podchyceno co nejdříve, se může stát až chronickým. Je zpravidla těžké najít jednoduché a jedinečné řešení dlouhodobé autoagrese. Proto je včasná intervence podstatná pro odstranění problému (Schopler, 1999).

Často se rodiče dětí s autismem setkávají s nevlídnými reakcemi okolí při projevech problémového chování dítěte na veřejnosti. Okolí často považuje vztek či agresi dítěte za nezvládnutí výchovy. Pro rodiče může být vyčerpávající vysvětlovat, že jejich zdravě vypadající dítě se chová tímto způsobem kvůli své diagnóze, a někteří proto volí raději viditelné označení svého dítěte, aby bylo zřejmé, že se jedná o dítě s PAS (Bazalová, 2017).

1.4 Klasifikace autismu a vybrané pervazivní vývojové poruchy

V České republice se nejčastěji dělí poruchy autistického spektra podle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), kterou vydala Světová zdravotnická organizace. V České republice platí její znění od roku 1994. MKN-10 rozděluje pervazivní vývojové poruchy na Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, jinou dětskou desintegrační poruchu, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojovou poruchu nespecifickou.

Dále se v některých státech pro diagnostiku a klasifikaci poruch autistického spektra využívá Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM) Americké psychiatrické společnosti. Nynější pátá verze manuálu neboli DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) nespecifikuje na rozdíl od MKN-10 jednotlivé pervazivní vývojové poruchy zvlášť. Jedinci s autismem, Aspergerovým syndromem, či s pervazivní vývojovou poruchou nespecifikovanou, kteří byli dříve diagnostikováni dle čtvrté verze diagnostického manuálu (DSM-IV), by všichni dle DSM-5 měli nyní obdržet diagnózu znějící porucha autistického spektra (Reynolds, Kamphaus, 2015).

1.4.1 Dětský autismus

Aby mohl být diagnostikován dětský autismus, musí se u dítěte projevit deficity ve všech třech částech diagnostické triády. Symptomy i závažnost poruchy se u dětského autismu často různí. S rostoucím věkem se mění také jednotlivé projevy autismu (Thorová, 2016).

Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí, že kromě specifických diagnostických rysů se u dětí často projevují také jiné dysfunkce, jako jsou poruchy spánku, agresivní chování či různé fobie. Dle MKN-10 odlišnosti ve vývoji lze u dětského autismu pozorovat již před třetím rokem života dítěte.

Děti s dětským autismem se často upínají k nejruznějším rituálům a stereotypům v chování. Mnohdy také nezvykle reagují na přítomnost cizích lidí, na fyzický kontakt a na změny v jejich prostředí či denních rutinách (Felcmanová aj., 2019)

1.4.2 Atypický autismus

Děti s atypickým autismem nesplňují všechna diagnostická kritéria pro dětský autismus, nicméně řada symptomů je velmi podobná se symptomy dětského autismu (srov. Thorová, 2016, Willis, 2006). Podle MKN-10 jiný určující ukazatel pro atypický autismus může být, kromě zmíněného nesplnění všech kritérií pro autismus, také rozdílný věk nástupu autistických projevů. Atypický autismus často doprovází těžké mentální postižení.

Thorová (2016) vidí nedostatky pro diagnostiku atypického autismu v tom, že nejsou stanoveny konkrétní hranice této kategorie autismu, a v nedostatečném popsání konkrétních příznaků.

1.4.3 Aspergerův syndrom

Lidé s Aspergerovým syndromem (AS) mohou mít potíže rozumět pocitům svým i pocitům jiných lidí. Problémy jim mohou činit také oční kontakt, vedení rozhovoru a jeho navázání, adaptace na změny, ironie a nadsázky. Jejich zájmy bývají omezené a stereotypní, často atypické (Pešek, 2017). Hrdlička a Komárek (2014) píší, že ačkoliv se mohou lidé s AS zajímat o jiné lidi ve svém okolí a chtít se s nimi přátelit, jejich odlišnosti mohou často zapříčinit izolaci člověka s Aspergerovým syndromem. Lidé s AS mají většinou průměrný intelekt a je u nich zaznamenána vyšší míra soběstačnosti, což se promítá do schopnosti se učit (srov. Thorová, 2016, Willis, 2006).

MKN-10 uvádí jako hlavní rozdíl mezi Aspergerovým syndromem a jinými kategoriemi poruch autistického spektra včasný vývoj řeči. Avšak Thorová (2016) píše, že jsou známé

případy dětí, u nichž došlo k optimalizaci vývoje řeči až po čtvrtém roce života. Také uvádí, že děti s AS hovoří plynule a srozumitelně zhruba už od pěti let.

1.4.4 Jiná dětská desintegrační porucha

Pro tuto poruchu je typický regres, který nastává po období obvyklého vývoje u dítěte s již nabitými některými dovednostmi. Jedná se hlavně o ztrátu schopnosti řeči (Hrdlička, Komárek, 2014). U nejvyššího počtu dětí byl zaznamenán regres v získaných dovednostech mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Deteriorace se může u dítěte projevit ale kdykoliv mezi druhým a desátým rokem. U dítěte se začne projevovat chování shodné s projevy autismu (Thorová, 2016).

Stejně jako u autismu se projevuje postižení v oblastech jako jsou komunikace, sociální chování, zájmy nebo hra. Narušeny jsou alespoň dvě ze tří částí autistické triády (Gillberg, Peeters, 2003). Thorová (2016) mezi další projevy dále uvádí například poruchy spánku, emoční labilitu nebo hyperaktivitu. Typické je také mentální postižení. Hrdlička a Komárek (2014) uvádějí průměrnou hodnotu IQ 34.

1.4.5 Rettův syndrom

Rettův syndrom (RTT) je genetické onemocnění vázané na chromozom X, které se vyskytuje u dívek. U většiny dívek s Rettovým syndromem postižení způsobuje gen MECP2. Thorová (2016) uvádí, že mutace genu, který zodpovídá za Rettův syndrom, má přes 200 podob, což je zřejmě příčina variability projevů. Dle německého výzkumu většina případů Rettova syndromu vzniká spontánně jako de novo mutace na otcovském X chromozomu (Trappe aj., 2001).

Mezi hlavní příznaky Rettova syndromu patří regres psychomotorického vývoje, který se začne projevovat mezi šesti a osmnácti měsíci věku dítěte. Účelné pohyby rukou se mění na pohyby stereotypní. Ovlivněn je i vývoj řeči (Hunter, 2008). V průběhu regrese se mohou dívky s Rettovým syndromem projevovat podobně jako děti s autismem, například stereotypními pohyby rukou, záchvaty křiku a ubývajícím zájmem o sociální interakci (Thorová, 2016). Rettův syndrom doprovází ztráta pohyblivosti, poruchy spánku, epilepsie, skolióza a apraxie. Po fázi regrese se vývoj stabilizuje a některé dovednosti, například emoční, sociální a sebeobslužné, se mohou začít opět rozvíjet (Hunter, 2008).

2 Vybrané přístupy k edukaci a rozvoji dětí s poruchou autistického spektra

Neexistuje žádná metoda, edukační program ani konkrétní přístup, který by autismus vyléčil. Stejně tak ani žádná medikace není tohoto schopna. Určité užívané metody mohou některým dětem pomáhat, ale u jiných být neúspěšné. Žádný program by neměl zaručovat stoprocentní vyléčení. Pokud některý edukační program toto slibuje, může se jednat o prodejní tah a prostředek k získání peněz (Willis, 2006).

Vzhledem k nevyléčitelnosti autismu jsou edukační strategie a terapie zaměřené na zmírnění příznaků autismu, na rozvoj dovedností a na úpravu chování dítěte. Cílem je dovést dítě k co největší samostatnosti při každodenních úkonech (Šporclová, 2018).

2.1 Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) vychází z průběžného pozorování dítěte a analýzy jeho chování, na základě čehož pak posiluje vhodné chování dítěte, a naopak nevhodné chování se snaží modifikovat. Průběh je pravidelně zaznamenáván a hodnocen, díky čemuž rodiče ví, jak velké je zlepšení dítěte. U dítěte se sleduje frekvence určitého chování, jak dlouho ono chování trvá a rychlost reakce na požadavek (Gandalovičová aj., 2017).

Pro rodiny pracující s dítětem podle ABA je důležité jednotlivé trénované kroky často opakovat. V počáteční fázi dětem pomáhají pobídky (prompty) od dospělých, které je nutno ale postupem času redukovat, aby dítě bylo schopné provést úkon bez pomoci (Jelínková, 2008). Prompty mají různé podoby. Pobídky mohou být fyzické, jako je vedení ruky, pomocí gest, verbální podpora, nebo je možné jako prompt využít oblíbený předmět dítěte jako motivaci a stimul požadovaného chování (Gandalovičová aj., 2017).

Někdy se stává, že rodič nevědomě posiluje nežádoucí chování dítěte. Je proto třeba si při práci s dítětem s autismem dle ABA uvědomit, proč se dítě chová určitým způsobem, čeho chce docílit. Tím, že rodič ustoupí dítěti, aby se přestalo nevhodně chovat, ale jen posiluje toto chování do budoucna. Aplikovaná behaviorální analýza tedy apeluje na dobré porozumění chování, aby se s dítětem mohlo správně pracovat (Gandalovičová aj. 2017).

ABA je v současnosti velmi diskutovaná i vyhledávaná rodinami s dítětem s PAS. Aplikovaná behaviorální analýza není v naší zemi hrazena zdravotními pojišťovnami a finančně je pro rodinu velmi nákladná. Vzhledem k tomu, že terapii smí provádět pouze certifikovaní terapeuti či terapeuti ve výcviku, je také tento edukační model pro mnoho zájemců nedostupný nejen z finančního hlediska, ale také kvůli nedostatku kvalifikovaných odborníků.

O vzdělání dalších odborníků z pedagogické i psychologické praxe a o zařazení ABA do seznamu nákladů hrazených zdravotními pojišťovnami se snaží Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy v Brně (Šporclová, 2018).

2.2 TEACCH program, strukturované učení

TEACCH programem (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) je nejznámější formou strukturovaného učení. Cílem TEACCH programu je maximalizace rozvoje dovedností dítěte. TEACCH program využívá vizualizaci při komunikaci, strukturalizaci prostoru, času i pracovní činnosti a již existující schopnosti a dovednosti dítěte, které se snaží dále rozvíjet (Jelínková, 2008). Pravidlem při strukturovaném učení je práce shora směrem dolů a zleva doprava. Poté, co děti s poruchou autistického spektra pochopí tento princip, zlepší se jejich orientace, budou lépe zvládat zadání úkolů a úkony pro ně budou předvídatelnější (Čadilová, Žampachová, 2008).

Strukturalizace prostředí i času umožní dítěti s autismem předvídat, co a kdy bude následovat. Prostor je rozděleno dle jednotlivých aktivit. Prostor pro jednotlivé úkony je od sebe oddělen, což je nápomocné při vytváření spoju mezi místem a činností, kterou dítě na onom místě provozuje. Denní činnosti jsou znázorňovány například obrázky, fotografiemi, předměty, nápisy. Dítěti je vytvářen časový rozvrh, který pomáhá orientovat se v posloupnosti činností. Nejenže prostor lze rozdělit, ale také předměty, s nimiž dítě pracuje, je možné odděleně umístit například do malých krabic pro větší přehlednost. Jako návod na splnění úkolu poslouží dítěti vizuální procesuální schéma činnosti (Jelínková, 2008). Pro znázornění času (délky trvání činnosti) dětem, které neznají hodiny, je možné využít kuchyňskou minutku, přesýpací hodiny či písničku (Čadilová, Žampachová, 2008).

TEACCH program poskytuje navazující služby pro lidi s poruchou autistického spektra. Funguje několik regionálních center ve Spojených státech amerických, kde poskytují podporu rodičům i odborníkům, diagnostiku a školení. TEACCH program uzavírá také smlouvy se školami, kterým poskytuje konzultace, diagnostická šetření, přednášky a kurzy. Pod TEACCH programem vystupují také rodičovské organizace, které se snaží o osvětu společnosti, uzákonění programu a o rozvoj služeb pro lidi s poruchou autistického spektra (Schopler, Mesibov, 1997).

2.3 Son – Rise program

Program Son – Rise vznikl na základě vlastních poznatků a zkušeností manželů Kaufmanových, kteří mají syna s autismem. Jelínková (2008) píše, že pro tento program je

podstatná absolutní akceptace dítěte s postižením. Rodič přijímá veškerá specifika, omezení i speciální potřeby, které postižení přináší. Dítě se samo rozhoduje, či přijme pomoc a nabízenou aktivitu terapeuta.

Součástí programu je také joining (připojení k dítěti), což znamená, že dospělý opakuje aktivity po dítěti a napodobuje tak jeho chování. Tímto způsobem se snaží proniknout do uzavřeného světa dítěte a projevit svůj zájem (Bazalová, 2017).

2.4 DIR – Floortime (Developmental, Individual Difference, Relationship-based Model/ Floortime)

Jak již naznačuje název této metody, jedná se o trávení času s dítětem na podlaze, během kterého rodiče či terapeuti usilují o zdravý emocionální vývoj dítěte. Rodiče se touto metodou snaží navázat s dítětem hlubší vazby a rozvíjet osobnost dítěte (Šporclová, 2018).

Čas na podlaze probíhá formou hry. Dítě je strůjcem hry a rodiče dítě ve hře následují. Dospělý může průběh komentovat a vkládat obohacující prvky, které dítě podpoří v interakci (Šporclová, 2018). Rodič podněcuje dítě k verbální či neverbální odezvě. Principem je tedy vytvořit jakýsi komunikační kruh složený z opakované akce a reakce. Činnost probíhá, dokud přetrvává její komunikační záměr (Rudy, 2020).

3 Děti s poruchou autistického spektra v předškolním věku

S předškolním věkem dětí se pojí nástup do mateřské školy. Pro rodiče dětí s poruchou autistického spektra toto období může znamenat obtížnou volbu, do které mateřské školy dítě umístit. Mateřské školy speciální nabízejí rodičům a dětem zkušenosti se speciálně pedagogickými potřebami dětí a menší kapacitu třídy. Pozitivum klasických mateřských škol pro děti s poruchou autistického spektra může představovat například kolektiv zdravých dětí, které mohou být dítěti s PAS vzorem.

Mnozí rodiče ale ještě při nástupu svého dítěte do mateřské školy neznají diagnózu. Právě v mateřské škole mohou od pedagogických pracovníků dostat informaci o podezření na autismus. Včasná intervence může bránit fakt, že odborníků na diagnostiku není mnoho, tudíž doba mezi prvními příznaky a sdělením diagnózy může být příliš dlouhá (Šporclová, 2018).

Chování dětí s autismem v předškolním věku je velmi nápadné. Děti ulpívají ke svým rituálům i ke konkrétním předmětům, které chtějí všude nosit s sebou. Starosti rodičům může dělat problémové chování dítěte a agrese vůči ostatním dětem v mateřské škole (Adamus aj., 2017).

Další potíže v předškolním věku mohou pro rodinu s dítětem s PAS představovat netolerance okolí, obavy z problémového chování, bezmoc plynoucí z neschopnosti komunikace se svým dítětem, sociální izolace, finanční problémy, nedostatek času, vztah dítěte se sourozencem a přístup k sourozenci nebo partnerské problémy (Šporclová, 2018).

Pro předškolní věk dětí je typická hra. Hra je u dětí s autismem zpravidla velmi stereotypní. Dětem schází touha po zkoumání okolního světa. Vzhledem k deficitům v oblasti představivosti si většina dětí s poruchou autistického spektra nehraje symbolickou hrou (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Dle Čadilové a Žampachové (2008) je docházka do mateřské školy minimálně poslední rok před nástupem do základní školy důležitá. Děti získají podstatné základní dovednosti, které je třeba mít k nástupu do školy. Pedagogičtí pracovníci také mohou díky času stráveným s dítětem a dle reakcí dítěte s PAS na dění ve třídě posoudit, jaké možnosti mají rodiče ohledně umístění dítěte do základní školy, a poskytnout cenné rady.

4 Záměry a výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcové cíle edukace

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) představuje záměry edukace jako rámcové cíle. Těmi jsou všeobecné rozvíjení dovedností, schopností a vědomostí dítěte, osvojování hodnot a vedení dítěte k samostatnosti. Všeobecným vzdělávacím cílem je budování klíčových kompetencí, k čemuž vede právě naplňování rámcových cílů prostřednictvím vzdělávacích oblastí. Vzdělávacími oblastmi jsou:

- Dítě a jeho tělo (rozvoj pohybových, smyslových a sebeobslužných dovedností, vedení dítěte ke zdravému životnímu stylu, poznávání tělesného schématu),
- Dítě a jeho psychika (Rozvoj kognitivních, komunikativních a emocionálních dovedností, podpora představivosti, myšlení a poznávacích schopností),
- Dítě a ten druhý (rozvoj sociálních dovedností, empatie a tolerance),
- Dítě a společnost (seznámení dětí s kulturou, tradicemi a hodnotami společnosti),
- Dítě a svět (environmentální výchova).

Klíčové kompetence

Základy klíčových kompetencí, které si dítě osvojí v předškolním věku, představují pro dítě předpoklady pro jeho vzdělávání, uplatnění i začlenění do společnosti. RVP PV pojímá klíčové kompetence, kterých má dítě dosáhnout během docházky do mateřské školy, jako očekávané výstupy edukace.

Abychom se dokázaly přizpůsobit změnám v našem okolí, mohli se rozvíjet a obohacovat dalšími zkušenostmi, musíme k tomu mít jisté schopnosti, a těmi jsou klíčové kompetence (Belz, Siegrist, 2001). Kompetence tedy znamenají, že dítě má požadované dovednosti i vědomosti, které může nadále využít pro svůj další rozvoj i vzdělávání.

Hansen Čechová (2009) podotýká, že klíčové kompetence, nebo alespoň některé jejich části, jako jsou určité dovednosti a schopnosti, mohou být ovlivňovány prostředím i vztahy mezi lidmi. Jiné dovednosti prokáže dítě v přátelském, bezpečném a příjemném prostředí, než když musí jednat například s lidmi, kterých se bojí, v prostředí citově chladném.

Rámcový vzdělávací program (RVP) vytyčil pět kompetencí za klíčové právě pro předškolní vzdělávání. Těchto pět kompetencí je pospáno níže dle RVP PV.

Kompetence k učení

RVP vysvětluje kompetence k učení jako schopnost zkoumat okolí, vytvářet si souvislosti, věnovat se soustředěně činnostem, využívat získaných zkušeností. Také jako schopnost orientace v dění ve svém blízkém prostředí. Dítě projevuje zájem o předměty a činnosti, projevuje radost z porozumění a zvládnutí situace. Ke kompetencím k učení patří také schopnost vědomého učení a zapamatování, dokončení započatého a následování instrukcí. Ocenění dítěte ho podněcuje k chuti do dalšího poznávání a učení.

Kompetence k řešení problémů

Dle RVP dítě sleduje okolí a registruje dění a problémy kolem sebe. Dokáže využít schopnost nápodoby k řešení problémů. Díky své představivosti zkouší také samo vymyslet řešení, využívá k tomu svých zkušeností i experimentování. Jiným způsobem učení se řešit potíže je opakování naučeného, dokud si dítě neosvojí správný postup. K těmto kompetencím patří také logické myšlení. Dítě dokáže najít správnou cestu k cíli. Ví také, že odsouvání problému potíže nevyřeší. Pozitivní motivace vede dítě k snaze hledat nové cesty k vyřešení problému. Využívá také metodu pokus, omyl a ví, že i snaha se cení.

Komunikativní kompetence

Tento typ kompetencí souvisí s využíváním schopnosti mluvit i rozumět. Dítě je schopné pokládat smysluplné otázky i odpovídat. Komunikovat je schopno dítě nejen slovy, ale i jinými prostředky. Dítě dokáže vyjádřit své myšlenky i emoce například formou hudby či výtvarnou tvorbou. Dítě využívá nejrůznějších prostředků, jako jsou knihy a filmy, pro rozvoj své slovní zásoby i schopnosti komunikace s lidmi. Uvědomuje si také, že komunikovat a iniciovat kontakt s ostatními přináší výhody a není třeba studu.

Sociální a personální kompetence

Dítě je odpovědné za své jednání. Je schopné si samo zvolit činnost a říci svůj názor. Je empatické k ostatním, rozpozná vhodné, a naopak nevhodné chování. Do tohoto typu kompetencí RVP řadí také schopnost spolupráce a fungování v kolektivu. Dítě také ví, že nemůže vždy vykonávat činnosti po svém, ale je nutné nastavit a přijmout kompromis. Dítě si je vědomo pravidel a rozumí-li jim, snaží se o jejich dodržování. Je tolerantní k odlišným názorům, návykům a zvyklostem ostatních. Dokáže také odmítnout jednání ostatních, které je mu nepříjemné.

Činnostní a občanské kompetence

Činnostní a občanské kompetence zahrnují schopnost plánovat, organizovat, měnit strategie dosažení cíle dle okolností, využívat svých silných stránek a identifikovat stránky slabé. Dítě je svědomité, podnikavé a pilné, je si také vědomo přínosu těchto vlastností. Chápe společenská pravidla a pravidla slušného chování k ostatním a ví, proč je správné je dodržovat. Respektuje práva druhých a hájí svá. Dítě ví, že prostředí, ve kterém se pohybuje, i dění v něm může samo ovlivnit, chová se proto ke svému okolí odpovědně.

5 Dovednosti

Při rozdělování dovedností do jednotlivých druhů jsem vycházela z knihy Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením od Sarah Newman (2004), která rozdělila dovednosti na kognitivní, pohybové, smyslové, emoční a sociální. K těmto dovednostem jsem přidala ještě dovednosti komunikativní a sebeobslužné, které s výše zmíněnými souvisejí a o jejichž rozvoj pedagogičtí pracovníci mateřské školy usilují.

Newman (2004) podotýká, že konkrétní dovednosti jsou spolu spjaté a jejich rozvoj neprobíhá jednotlivě, nýbrž pospolu. Při nácvičce by tedy neměla být pozornost zaměřena pouze na jednu konkrétní dovednost, ale dítěti by mělo být umožněno učit se různým dovednostem provázaně.

5.1 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti bývají často nazývány sociálními kompetencemi (Felcmanová aj., 2019). Tyto dva pojmy se tedy prolínají a jejich vysvětlení může být velice podobné. Dle Newmanové (2004) se mohou sociální dovednosti začít rozvíjet až poté, co si dítě uvědomí samo sebe jako svébytnou osobu. Začne chápat, že může ovládat své tělo, cítit teplo, chlad i mokro. Dle Felcmanové aj. (2019) je nutná emoční zralost, ale také určitá kognitivní úroveň, to jsou totiž předpoklady pro schopnost sebeovládání, empatie a schopnost odlišného náhledu na události.

V mateřské škole může dítě rozvíjet vztahy s vrstevníky i dospělými, jedná se o první krůčky k širší sociální interakci a k rozvoji sociálních dovedností. Děti se učí přijímat nejrůznější sociální role, fungovat v sociální skupině a chovat se dle očekávání, společenských pravidel a hodnot (Felcmanová aj., 2019).

Dítě se začne učit vyjádřit své názory, poznat vhodné chování, být ohleduplný k ostatním, pracovat ve skupině s ostatními dětmi, přistupovat na kompromisy, tolerovat odlišnosti a jiné názory, dodržovat pravidla, být odpovědný za své činy, chovat se opatrně v přítomnosti cizích lidí a také vhodně komunikovat s ostatními (Felcmanová aj., 2019). Dalšími dovednostmi, kterým se dítě ve svém sociálním prostředí učí, je střídání a sdílení. Díky střídání se a vyčkávání může dítě sledovat odezvy rodiče či vrstevníka a dále pak na ně reagovat. Postupem času začíná také vnímat, jak se druzí cítí a soucítit s nimi, což napomáhá budování přátelství (Newman, 2004).

Pro rozvoj sociálních dovedností dětí by rodiče a učitelé měli volit hry, při kterých se nacvičuje střídání a dělení se o věci, a také činnosti, které dětem pomohou uvědomit si sebe

samo a své tělo. Zdravé děti se učí společenským zvykům napodobou, proto jsou i činnosti, při nichž se procvičuje imitace, prospěšné právě pro rozvoj sociálních kompetencí (Newman, 2004). Avšak děti s poruchou autistického spektra se neučí sociálním dovednostem tolik napodobou, jako spíše konkrétními instrukcemi a praktickými ukázkami (Patrick, 2011).

Napodobování také představuje kýženou sociální interakci mezi dětmi nebo mezi dítětem a dospělým. Dítě může poznat, že imitace mnohdy představuje druh zábavy a zároveň napodobováním procvičuje vnímání i pohybovou a verbální zdatnost (Schopler aj., 2011).

Sociálně přijatelné chování si může dítě lépe osvojit, bude-li vědět dopředu, jaká aktivita ho čeká. S dítětem si o nadcházející činnosti, ale i v jejím průběhu, může rodič povídat nebo ho jinak informovat o věcech, které se budou dít (Newman, 2004).

Sociální dovednosti jsou úzce spjaty spolu s dovednostmi komunikačními. Mají některá společná pravidla, jako je střídání mluvčích, naslouchání, formální a slušný projev, nebo neodbočování od tématu (Patrick, 2011).

5.2 Komunikativní dovednosti

Novorozené děti komunikují s dospělými pomocí pláče, přivolávají tak rodiče a dávají najevo své potřeby. Zdravé děti brzy začínají využívat ke komunikaci oční kontakt a sledují obličej dospělé osoby. Dalším krokem k prvotnímu rozvoji komunikace je úsměv, následně smích a zvuky, na které ostatní lidé reagují (Newman, 2004).

Řečové a komunikativní dovednosti mají několik složek, mezi které patří výslovnost, artikulace, hlasitost, intonace, rozvinutost slovní zásoby, porozumění, gramatická stránka jazyka, splnění komunikačního záměru a další. Všechny tyto složky se sledují při diagnostice komunikačních problémů (Felcmanová aj., 2019). Vzhledem ke komunikačním deficitům dětí s poruchou autistického spektra bývá výuka zaměřena spíše na neverbální komunikační dovednosti za využití alternativní a augmentativní komunikace, aby děti byly schopny vyjádřit svůj komunikační záměr a své potřeby. Verbální stránka řeči bývá rozvíjena také, avšak na jiné úrovni nežli u dětí bez autismu.

Neverbální i verbální složku jazyka, zvuky a gesta zdravé děti začínají napodobovat zhruba ve stejné době. Neverbálně se dítě může vyjadřovat například výrazy v obličeji, ukazováním, pohledem, dále pak zmíněnými gesty či znaky. Je užitečné při mluvení na dítě využívat jednoduchá a přirozená gesta, která dítě samo používá a která mu mohou usnadnit komunikaci (Newman, 2004). U dětí s autismem je postižením poznamenána nejen verbální komunikace, ale také schopnost komunikace neverbální. Často chybí oční kontakt nebo není

využíván při komunikaci. Omezená může být i mimika a využívání gest (Čadilová, Žampachová, 2008).

Nedostatky v komunikativních dovednostech, neschopnost se dorozumět s jinými lidmi a nepochopení sdělení mohou dítě ovlivnit také po emoční stránce a následně se projevit v chování dítěte, které se bude chovat nevhodně až agresivně a vztekle (Čadilová, Žampachová, 2008).

Dítě by mělo být podporováno, aby vydávalo různé zvuky, jako je například smích. Časem pochopí, že smíchem může dát najevo svou radost. Děti se učí napodobou, proto jsou vhodná cvičení a hry u zrcadla nebo napodobování zvířat a jiných zvuků z okolí dítěte (Newman, 2004). Pro rozvoj řeči a komunikativních dovedností se provádějí s dětmi dechová a artikulační cvičení, cvičení mimických svalů i cviky jazykem. Děti mohou vybírat správný obrázek dle zadání učitele nebo obrázky pojmenovávat, třídit, vybírat protiklady. Při rozvoji řečových dovedností se využívají příběhy, pohádky, písničky a říkadla, která dětem vštěpují správné gramatické tvary a umožňují procvičovat porozumění a rytmitizaci (Felcmanová aj., 20

Psaná stránka jazyka je součástí komunikativních schopností. K rozvoji čtení a psaní je potřebné, aby se u dítěte rozvíjely také zrakové a sluchové vnímání a jejich propojení, jemná motorika a orientace v prostoru (Felcmanová aj., 2019).

5.3 Smyslové dovednosti

Díky vnímání prostřednictvím smyslů si vytváří dítě představu o světě a svém okolí, získává vědomosti a informace. Rozvoj jednotlivých funkcí smyslů dává dítěti předpoklady pro další dovednosti, jako jsou čtení a psaní. Smysly pomáhají při hře, při vytváření představ i orientaci v prostoru (Felcmanová aj., 2019). Dále také díky smyslům může dítě pochopit stálost objektu. Později začne využívat informace získané smysly ke komunikaci a budování sociálních kontaktů (Newman, 2004).

Jednou z důležitých schopností za využití zraku je zaměření pozornosti. Dítě se učí vybrat nejdůležitější vizuální vjem a soustředit se na něj. Tato schopnost pomůže dítěti při výuce čtení. Další schopností, která dítěti pomůže při čtení, je zraková diferenciací, která může být procvičována vnímáním detailů a hledáním rozdílů na obrázku nebo mezi předměty (Felcmanová aj., 2019). Mezi další funkce zraku, které mohou být s dětmi procvičovány, patří zraková analýza a syntéza, zraková paměť a serialita, tedy schopnost zapamatování správného pořadí vizuálních informací (Felcmanová aj., 2019).

Hmatem dítě může poznávat různé textury a materiály, cítit jejich povrchy i teplotu a porovnávat je. Je výhodné vybírat co nejrozmanitější předměty, proto je vhodné volit praktické předměty, které dítě používá během dne, jako jsou například lžice a kapesníky, protože jejich povrch, materiál a teplota se liší více než u běžných hraček (Newman, 2004).

Sluchové funkce, které mohou být u dítěte rozvíjeny, jsou obdobné jako funkce zrakové. Čili sluchová pozornost, paměť, analýza, syntéza a serialita (Felcmanová aj., 2019). Dítě se učí lokalizovat zvuky, hledat jejich zdroj, rozlišovat je. K rozvoji funkcí sluchu mohou být využity písničky, říkadla, slovní pokyny a také hra na hudební nástroje.

Díky vestibulárnímu aparátu dítě může vnímat polohu svého těla. Podpořit tuto schopnost můžeme například houpáním (Dvořáková, 2011).

Děti s PAS mohou být velmi netolerantní vůči pachům, které jim jsou nepříjemné, proto je výhodné děti s různými pachy seznamovat co nejdříve, což pomůže následné adaptaci dítěte (Jacobs, Betts, 2013). Čichem mohou děti zkusit například rozpoznat známé vůně bez možnosti vizuální nápovědy.

Děti s poruchou autistického spektra mají často specifické stravovací návyky a preference. Upřednostňují jídla určité chuti nebo struktury a jídelníček nebývá vždy zcela vyvážený. Je proto důležité, aby dítě poznalo i jiné možnosti stravování a byly mu nabídnuty jiné, avšak podobné varianty jídel, které má dítě s PAS rádo (Jacobs, Betts, 2013). Pro rozšíření jídelníčku a ke stimulaci chutí mohou být využity tedy aktivity, které zahrnují ochutnávání nebo, není-li to nepříjemné dítěti, rozeznávání potravin podle chuti poslepu (Felcmanová aj., 2019).

5.4 Pohybové dovednosti

Pohyb je důležitým prostředkem k získávání zkušeností, k osvojování si praktických dovedností, zkoumání okolí, vnímání tělesného schématu a v neposlední řadě zlepšování fyzické zdatnosti. Osvojené pohybové dovednosti mohou přispět zdraví i regeneraci těla nejen v dětství, ale také v dospělém věku (Dvořáková, 2011).

V průběhu preprimární edukace se u dětí začíná projevovat lateralita jedné z rukou a zároveň se v předškolním věku děti učí koordinovaně využívat pravou i levou ruku současně. K procvičování koordinace obou rukou může posloužit mašle, kterou děti budou utahovat, či jednoduché trhání papírů (Jacobs, Betts, 2013). Při těchto činnostech si děti procvičují jemnou motoriku. Tu mohou rozvíjet také při práci s nůžkami, při zvedání drobných předmětů pinzetovým úchopem nebo šroubováním vík (Schopler aj., 2011).

Pro procvičování hrubé motoriky jsou vhodné aktivity, které vyžadují aktivitu jak horních, tak i dolních končetin dítěte a rozvíjí koordinaci. Těmi jsou například házení míče či prolézání překážek (Jacobs, Betts, 2013). Děti s autismem ale většinou nemají vážnější potíže v oblasti hrubé motoriky, proto může být využita také jako prostředek k rozvoji kognitivních a komunikačních schopností (Schopler aj., 2011).

Při pohybových činnostech, kterých se dítě účastní, by měla být brána v potaz omezení, která souvisejí s vývojem těla dítěte a probíhající osifikací kostí. Mezi nedoporučované aktivity patří například nošení těžkých předmětů, kotoul vzad, nebo jednostranné zatěžování těla dítěte (Dvořáková, 2011).

5.5 Emoční dovednosti

V předškolním věku dítě již dobře zná některé emoce, jako jsou radost nebo strach. Tyto city dokáže vyjádřit a rozpoznat také u druhých lidí. Postupem času se dítě učí své emoce a jejich projevy ovládat a poznávat širší škálu citů (Felcmanová aj., 2019).

V emocích dítěte je promítán také neúspěch a je třeba se naučit s neúspěchem vyrovnat a využít ho jako příležitost k dalšímu pokusu. Reakce na nezdary rodičů se často zrcadlí v emocích dítěte v obdobných situacích (Newman, 2004). Pokud si dospělí uvědomí, jak svým vlastním chováním ovlivňují dítě a jeho prožívání, mohou využít tohoto poznatku k tomu, aby dítěti pomohli naučit se zvládat nejrůznější situace, jako je například právě vyrovnání se s neúspěchem. Newman (2004) píše, že děti mohou od rodičů přejímat také strach z konkrétních věcí či situací. Emoce úzce souvisejí se schopností seberegulace. Dítě lépe ovládá své chování a city, je-li pozitivně emočně naladěno. Proto má okolí dítěte a prostředí vliv i na tuto schopnost (Felcmanová aj., 2019).

Sebeúcta a její budování pomáhají dítěti vystoupit ze své komfortní zóny. Díky tomu, že si dítě uvědomuje vlastní cenu, se lépe uplatní v sociálním prostředí i v dospělosti. Dítěti je možné být během rozvoje sebeúcty nápomocni chválením za úspěch i snahu, ale také poskytnutím dostatku prostoru i příležitostí k poznání nových činností, aby dítě mohlo samo získávat nové zkušenosti. Prospěšné je nechat dítě o některých záležitostech rozhodovat samostatně a dávat mu na výběr, což podporuje také samostatnost (Newman, 2004).

V předškolním období může být dobře rozvíjena tzv. emoční inteligence, do které patří uvědomování si vlastních emocí a schopnost je ovládat, schopnost sám sebe motivovat, vcítit se do pocitů jiných lidí a na základě toho s nimi jednat. K rozvoji emoční oblasti dítěte je vhodné pojmenovávat své emoce a jejich příčinu, ale také emoce druhých lidí. Dále názorně

předvádět dítěti možnosti zvládání nelibého pocitu, projevovat empatii a nebránit dítěti projevům své emoce (Svobodová aj., 2015).

5.6 Kognitivní dovednosti

Schopler aj. (2011) rozděluje kognitivní dovednosti do čtyřech oblastí a to posloupnost, poznávání konkrétních znaků věcí, schopnost tyto znaky třídit a vnímat podobnosti i rozdíly. Tyto dovednosti zahrnují organizaci, vnímání, pozornost, myšlení i využívání paměti.

Děti s PAS, které mají velmi dobrou paměť, ji mohou využívat při nácviku činností, které se děti bez postižení učí přirozeně odvozováním ze zkušeností. Avšak děti s autismem mohou mít problémy s generalizací, tudíž nejsou schopné využívat dovednost, kterou se naučily nazpaměť v konkrétní situaci, v situacích obměněných. Schopnost využívat paměť tedy neznamená, že dítě situaci rozumí a je třeba tyto dvě skutečnosti odlišovat (Schopler aj., 2011).

Felcmanová aj. (2019) doporučují zaměřovat se u předškolních dětí na rozvoj pochopení souvislostí a vztahů mezi detaily, zvládání řešení problémů a pochopení elementárních principů úkolů a činností.

Budou-li mít děti možnost poznávat co nejvíce různorodých předmětů i činností, podpoří se tak rozvoj jejich kognitivních dovedností. Děti si mohou hrát nejen s hračkami, ale také s předměty denní potřeby z odlišných materiálů, i když neví, k čemu přesně tyto věci slouží. Někdy samy přijdou na pravý způsob jejich použití (Newman, 2004). Ať už napodobováním, pokusem a omylem, či díky podobné zkušenosti (Felcmanová aj., 2019).

5.7 Sebeobslužné dovednosti

Při sebeobslužných dovednostech se uplatňují jednotlivé schopnosti a dovednosti dítěte. Úspěšné vykonávání sebeobsluhy předpokládá určitou motorickou zdatnost, schopnost soustředění, imitace a vnímání (Čadilová, Žampachová, 2010).

Děti s autismem mohou vyžadovat více času na nácvik sebeobslužných činností, které se často učí krok po kroku. Každou fázi úkonu si musejí pozorně uvědomit (Jacobs, Betts, 2013). Proto se k nácviku mohou využívat procesní schémata, která vizualizují dítěti činnost po jednotlivých krocích.

Mezi sebeobslužné dovednosti patří samostatné stravování včetně správného stolování, oblékání, toaleta a hygiena. Někteří autoři mezi sebeobslužné dovednosti řadí také dovednosti běžného dne, jako je spánek a úklid (Jacobs, Betts, 2013), nebo domácí práce, samostatný pohyb, využívání elektroniky, nákupy a cestování (Čadilová, Žampachová, 2010).

6 Rozvoj dovedností u dětí s poruchou autistického spektra v předškolním věku

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této práce je sestavit metodický materiál pro začínající pracovníky s dětmi s poruchou autistického spektra. Konkrétně tedy sestavit soupis aktivit, metod a her, které jsou při edukaci dětí s autismem využívány v konkrétní mateřské škole. Popsat realizaci aktivit, jejich přínos pro děti a zaznamenat, či došlo během aktivity ke zlepšení určité dovednosti u některého z dětí, nebo jak učitelé upravili aktivitu, aby byla vhodnější pro děti s PAS.

6.2 Využité metody

Primární výzkumnou metodou bylo pozorování. Byla jsem přímý účastník pozorované aktivity. Pozorované jevy byly zaznamenávány do archů. Aby se zabránilo nepřírozené reakci či projevů dětí během pozorované aktivity, nebyla činnost zaznamenávána první návštěvu v mateřské škole. Děti si na mou účast při aktivitách rychle zvykly a ani první den nejevily známky nelibosti vůči mé přítomnosti či se dle pedagogických pracovníků nechovaly nikterak abnormálně, proto jsem záznam započala již druhou návštěvu.

Pozorování bylo průběžně doplňováno volným, nestrukturovaným rozhovorem s pedagogy, kteří spontánně popisovali aktivity a reakce dětí. Informace byly bezprostředně po jejich získání zapsány do záznamových archů a sloužily mimo jiné jako inspirace pro sestavení otázek do rozhovoru polostrukturovaného.

Polostrukturovaný rozhovor byl veden s jednou z učitelek v mateřské škole pro doplnění a ujasnění informací a potvrzení domněnek vzniklých během pozorování. Polostrukturovaný rozhovor tak sloužil k prohloubení poznatků o činnostech. Jeho průběh byl nahráván, audiozáznam následně přepsán do vizuální podoby a analyzován pomocí otevřeného kódování.

Doplňující metodou byla analýza školní dokumentace čili školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu, včetně očekávaných výstupů, které pomohly definovat některé z přínosů aktivit.

6.3 Výzkumný soubor

Pozorování byli pedagogičtí pracovníci s dětmi ze třídy Hrášci z Mateřské školy speciální Štíbrovy. Vzhledem k tomu, že pozorování bylo rozděleno do dvou školních roků, bylo složení třídy v průběhu výzkumného šetření částečně obměněno. První školní rok bylo

pozorováno devět dětí s poruchou autistického spektra, tři speciální pedagogové a dva asistenti pedagoga. Druhý školní rok osm dětí, z toho čtyři nové, a stejný počet pedagogických pracovníků jako v předcházejícím školním roce, avšak jeden z asistentů pedagoga byl obměněn. Za účelem vytvoření metodického materiálu byla předmětem pozorování celá skupina dětí, která se účastnila jednotlivých aktivit. Polostrukturovaný rozhovor poskytl jeden z učitelů.

6.4 Popis místa výzkumného šetření

6.4.1 Mateřská škola speciální Štíbrova

Mateřská škola speciální Štíbrova sídlí ve Štíbrově ulici v Praze 8 a funguje od roku 1960. Vedle bezbariérové budovy mateřské školy se nachází velká zahrada rozdělená na několik menších oplocených hřišť s nespočtem herních prvků pro děti. V mateřské škole se děti rozdělují do pěti tříd, do nichž jsou přijímány děti s tělesným, mentálním, či kombinovaným postižením, děti s vadami řeči a děti s poruchou autistického spektra. Součástí mateřské školy je i speciálně pedagogické centrum. Mateřská škola poskytuje dětem také rehabilitace, individuální rozvoj komunikace, canisterapii, plaveckou přípravu a odpolední činnosti jako Sporták, Muzikohrátky a Keramiku.

6.4.2 Třída mateřské školy, kde bylo výzkumné šetření provedeno

Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve třídě pojmenované Hrášci, která je určena pro děti s poruchami autistického spektra, či jinými neurovývojovými poruchami. Ve třídě jsou využívány prvky alternativní a augmentativní komunikace, konkrétně znakování a v menší míře Výměnný obrázkový komunikační systém. Edukace je zaměřena především na rozvoj samostatnosti, komunikace a hry. V popisované třídě působí tři učitelé a dva asistenti pedagoga.

Třída je koncipována pro potřeby dětí s poruchami autistického spektra. Prostor je pro lepší orientaci dětí strukturalizován, tedy rozdělen na několik menších koutů a pracoven. V první místnosti se nachází jídelní kout, koutek pro výtvarnou výchovu a individuální práci. Herna je rozdělena na hrací prostor, malý pokojíček, prostor u klavíru k povídání a zpívání a koutek s dětskou kuchyňkou. Kliky dveří se nacházejí v jejich horní části, děti jsou tak podněcovány ke komunikaci a vyžádání si otevření dveří. Zároveň je takto zajištěna větší bezpečnost třídy.

Denní program začíná volným hraním, během kterého jsou dětem nabízeny nejrůznější hračky a činnosti, jako kreslení, jízda na koloběžce, houpání, nebo hry s kinetickým pískem.

V průběhu volného hraní také děti tvoří výtvarné kousky, nebo tráví určitý čas individuální aktivitou s učitelem. Volné hraní je ukončeno komunitním kruhem a děti se doví, na jaké aktivity se mohou daný den těšit. Po svačině následuje například povídání a zpívání u klavíru, cvičení, nebo společné hry. Následuje procházka, či delší výlet po Praze. Po návratu na děti čeká oběd a odpočinek. Denní program se lehce liší dle dnů v týdnu. Někdy aktivity prokládá canisterapie nebo Snoezelen. Jindy místo pobytu v mateřské škole tráví děti čas v bazénu.

6.5 Doba průběhu výzkumného šetření

Časový harmonogram pozorování

Datum, den (Celkem 16 dní)	Počet hodin (Celkem 55,75 hod.)	Časové rozmezí
13. 3. 2019, středa	4	8:15 – 12:15
20. 3. 2019, středa	4	8:15 – 12:15
27. 3. 2019, středa	4	8:15 – 12:15
3. 4. 2019, středa	2,5	8:15 – 10:45
10. 4. 2019, středa	4	8:15 – 12:15
17. 4. 2019, středa	2,25	8:15 – 10:30
22. 5. 2019, středa	4	8:15 – 12:15
28. 5. 2019, úterý	3	9:00 – 12:00
30. 5. 2019, čtvrtek	1	14:00 – 15:00
5. 6. 2019, středa	4	8:15 – 12:15
17. 6. 2019, pondělí	1,5	14:00 – 15:30
16. 10. 2019, středa	5	8:00 – 13:00

23. 10. 2019, středa	5	8:00 – 13:00
30. 10. 2019, středa	5	8:00 – 13:00
6. 11. 2019, středa	5	8:00 – 13:00
22. 11. 2019, pátek	1,5	14:15 – 15:45

Časový harmonogram polouzavřeného rozhovoru

Datum, den	Počet hodin	Časové rozmezí
12. 6. 2019, středa	2	13:30 – 15:30

6.6 Interpretace a zpracování získaných dat

Vybrané hry, činnosti a metody jsou využívány v Mateřské Škole Štíbrova v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jeho cíli. Popisované aktivity vycházejí ze Školního vzdělávacího programu a jsou také v souladu s třídním vzdělávacím programem. Ve výstupu bakalářské práce jsou uvedeny všechny aktivity a metody, které byly ve třídě v době pozorování zaznamenány a zároveň jejich charakteristika umožňuje sestavení metodického materiálu s předem danou strukturou (viz kapitola 6).

Popis realizace metod a aktivit vychází především z výsledků pozorování skupiny dětí ve třídě Hrášci. Doplněn je však také informacemi z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogem. Zaznamenané změny v aktivitách a přínos činností jsou sestaveny primárně ze získaných dat během polostrukturovaného a volného rozhovoru. Přínos aktivit je doplněn informacemi získanými analýzou školní dokumentace.

Některé z her a metod jsou všeobecně užívané a známé i v jiných mateřských školách. V popisované třídě Mateřské školy speciální Štíbrova jsou ale tyto činnosti modifikovány pro potřeby dětí s poruchami autistického spektra. Došlo-li k úpravám aktivity ze strany učitelů v průběhu jejich působení ve třídě, byly tyto změny výsledkem uplatnění nově nabytých zkušeností pedagogických pracovníků, nebo reakcí na nevyhovující strukturu činností pro děti s PAS ze třídy. Takovéto modifikace činností či využívaných metod jsou ve vypracovaném

materiálu popsány. Byl-li zaznamenán konkrétní příklad rozvoje dovedností dětí při určité aktivitě, byl také přidán k popisu změn v aktivitách a metodách.

Aktivita, metody a hry se mohou částečně prolínat a je možné prvky z jedné činnosti uplatnit v jiné. Proto je výhodnější číst následující materiál celý než pouze konkrétní aktivitu. V jednotlivých činnostech je však v případě potřeby odkázáno na související aktivitu, ve které je již zmíněný prvek podrobněji popsán.

6.6.1 Metodický materiál pro začínající pracovníky s dětmi s poruchou autistického spektra

Znakování

Realizace: Vzhledem ke komunikačním obtížím dětí s PAS se ve třídě učitelé snaží nabízet jako alternativu mluvené řeči znakování. Znaky využívané ve třídě jsou vytvářeny individuálně každému dítěti zvlášť. Nejedná se přímo o Makaton, Znak do řeči, znakovanou češtinu, ani český znakový jazyk. Tyto systémy slouží učitelům jako inspirace, avšak znaky jsou zjednodušeny a upraveny pro potřeby jednotlivých dětí tak, aby byly schopny znaky diferenciovat a motoricky zvládnout. Pokud má totiž dítě ve svém slovníku více znaků, které se znakuji například na tváři, snaží se učitelé vytvořit další znak na odlišném místě. Znak, který učitel ukazuje dítěti, výrazně doplňuje mluvenou řeč. Naopak také slovní sdělení je doplňováno znakem klíčových slov ve větě. Děti, které nastoupí do mateřské školy a dosud nevyužívaly ke komunikaci znakování, začínají pedagogové nejprve učit znaky jejich oblíbených předmětů, činností, nebo jídel. Obliba určité věci slouží jako motivace. Dítě si o danou činnost nebo předmět říká častěji a rádo. Další znaky, které děti využívají ve třídě, se učí přímo v případě nutnosti jejich využití. Tudiž všimne-li si učitel, že dítě míří ke dveřím, které bude chtít otevřít (kliky jsou v horní části dveří), předběhne dítě, než začne tlouci do dveří a ukáže dítěti znak pro otevření. Dítě, které je schopno nápodoby, by mělo znak alespoň přibližně zopakovat po učiteli, než mu budou dveře otevřeny. Dětem, které neimitují, učitel či asistent pedagoga při nácviku nového znaku vede ruce. Pokud by učitel vyžadoval nový znak až poté, co dítě zabuší do dveří, mohlo by si dítě mylně spojit znak pro otevření s boucháním na dveře.

Zaznamenané změny: Dříve se v popisované třídě více využíval Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Chtělo-li dítě například vyndat od učitelky určitou hračku, doneslo jí fotografii hračky, kterou mu učitelka vyměnila za reálný předmět. Nyní se snaží ve třídě primárně komunikovat znakováním. Výhodou je, že k využití znaků není potřeba jiného

předmětu, tudíž dítě i učitel se mohou vyjádřit bezprostředně a okamžitě. VOKS je používán ve třídě v menší míře stále, například k samostatnému výběru svačiny.

Přínos: Znakováním děti rozvíjejí své komunikativní dovednosti. Učí se vyjadřovat svá přání a potřeby, dávat najevo souhlas i nesouhlas. Děti si mají možnost rozšiřovat svou aktivní i pasivní slovní zásobu, respektive zásobu znaků. Díky znakování, které je pro mnohé děti ze třídy zprvu snazší než mluvená řeč, mají děti možnost porozumět smyslu a potřebě komunikace.

Nácvik komunikace mluvenou řečí

Realizace: Ukazuje-li učitel znak dítěti, vždy doplní vyjádření výrazně také slovně. Dítě si tedy může spojit sluchový vjem s vizuálním. Zná-li dítě dobře určitý znak, může přejít nácvik k vyžadování verbálního vyjádření také od dítěte. Učitelé využívají činností, které má dítě rádo. Tráví-li tedy dítě rádo čas na houpačce, může být slovní vyjádření nacvičováno přímo při houpání. Vždy když bude chtít dítě rozhoupat a ukáže znak pro houpání, učitel dítěti zřetelně a výrazně poví slovo „houpat“. Pokud dítě opět zareaguje jen znakem, může učitel slovo „houpat“ opět zopakovat. Nezareaguje-li dítě ale ani napotřetí verbálně, učitel již přistupuje na sdělení znakem a slovní požadavek bude nacvičován při další příležitosti. Pokud ale dítě na slovo „houpat“ zareaguje znakem a zároveň zopakováním třeba jen slabiky „ho“ nebo jakýmkoli jiným verbálním projevem, je již tento pokus považován za úspěšný. Postupně bude chtít učitel slyšet například „Hou“ nebo „Houpy“. Po verbálním projevu dítěte učitel výrazně s nadšením v hlase zopakuje požadované slovo a teprve poté pochválí dítě. Dokud určité slovo dítě neříká srozumitelně pro všechny, s kým tráví čas, je nutné, aby verbální vyjádření bylo stále doplňováno znakem.

Zaznamenané změny: Jeden z chlapců ze třídy, který se rád houpe a dříve vůbec nevyužíval řeč, při jedné z mých prvních návštěv ve třídě řekl během nácviku slabiku „hou“. Sice stále ještě toto slovo nepoužívá pravidelně, ale již se při žádosti o houpání snaží využít verbálního projevu, který je zatím ve fázi vydání náhodné hlásky. Houpačka se pro chlapce stala motivací ke zlepšování verbálního projevu.

Přínos: Stejně jako při znakování si děti i nácvikem mluvené řeči rozvíjí aktivní slovní zásobu. Učí se využívat více forem komunikace při žádostech, sdílení, či vyjadřování souhlasu a komunikovat způsobem, který využívá většina lidí ve společnosti.

Ranní komunitní kruh

Realizace: Po volném hraní si děti s učiteli a asistenty posedají do kruhu, čímž započnou řízené aktivity. Ranní kruh se provádí každý den. Na začátku se zazpívá uvítací písnička, kterou doprovázejí pohyby rukou a hlavou. Sestava k písni se každé ráno opakuje, tudíž některé děti pohyby již dobře znají, jiné mají možnost napodobovat pohyb dospělých a ostatním dopomohou asistenti pedagogů. Po písni se učitel, který vede aktivitu, pozdraví zvlášť s každým dítětem. Následně prozradí dětem, který den v týdnu je, a děti kartičku daného dne nalepí pomocí suchého zipu do látkového domečku. Kromě dne v týdnu si učitelé s dětmi povídají o tom, kam půjdou na procházku a které aktivity na děti čekají v mateřské škole. Děti si podávají a postupně prohlížejí kartičky s obrázky aktivit a míst, o kterých je informoval učitel. Poslední z dětí kartu opět lepí do domečku. Následuje aktivita, která koresponduje s tématem ve třídním vzdělávacím programu. Tato aktivita se tak mění po čtrnácti dnech se změnou ve zmíněném školním dokumentu. Děti mohou ve skupině například stavět zoologickou zahradu z lega, společně postavit dům z kostek nebo si posílat navzájem míč s odměnou uvnitř. V aktivitě se střídají a musejí trpělivě čekat, až na ně přijde řada. Za správně splněný úkol nebo snahu jsou děti odměněny. Konec ranního kruhu je reprezentován říkankou doplněnou gesty. Ranní komunitní kruh má tedy jasný začátek a konec, jasný systém, ve kterém se děti rychle zorientují. Po skončení aktivity děti samy uklízejí podsedáky, na kterých během činnosti seděly.

Zaznamenané změny: Před několika lety se ve třídě během ranního komunitního kruhu pouze lepily kartičky do domečku, o což děti nejevily příliš zájem a nebyly soustředěné na aktivitu. Dnes již učitelé činnost obměnili a stále se snaží do ranního kruhu vnášet nové hry a aktivity. Některé děti mívají na začátku školního roku potíže vydržet při aktivitě, proto učitelé postupně prodlužují čas trávený v kruhu u činností. Jeden z chlapců ve třídě si zprvu nechtěl do kruhu k ostatním dětem ani sednout. Učitelé a asistenti využívali procesní schéma aktivity a odměňovali ho, pokud zvládal sedět v klidu v kruhu alespoň určenou chvíli. Dnes již chlapec sedí trpělivě se skupinou, zajímá se o aktivitu a spolupracuje na úkolech. Dost dětí ze třídy, včetně zmíněného chlapce, si na ranní kruh již natolik zvyklo, že kartičky samostatně bez vyzvání některé dny ukazují ostatním dětem a sdílejí tak informace o dění v mateřské škole.

Přínos: Ranní kruh do jisté míry podporuje všechny klíčové kompetence předškolního vzdělávání. Děti se učí soustředit na úkol a usilovat o jeho dokončení podle instrukcí učitelů. Jiné úkoly děti vykonávají samostatně a musí samy nalézt způsob, jak uspět. Zužitkovávají informace získané v kruhu během dne ve třídě, vědí díky nim, jaký program mohou očekávat. V průběhu ranního kruhu děti využívají především alternativní a augmentativní komunikaci.

Používají obrázky k získání informací a znaků k vyjádření potřeb. Během činností je upevňována slovní zásoba dětí. Děti během ranního kruhu spolupracují na činnostech a zadaných úkolech, učí se vyčkávat, přizpůsobovat, vycházet bez konfliktů a sdílet mezi sebou informace. Při uvítací písničce a básničkách lze zaznamenat také rozvoj nápodoby, či imitaci s dětmi záměrně trénovat. Díky básničkám a písním dochází také k rozvoji paměti.

Cvičení

Realizace: Ve třídě Hrášci cvičení probíhá formou takzvané „opičí dráhy“. Nejrozličnějšími cvičebními prvky, které jsou každé cvičení obměňovány, děti procházejí těsně po sobě. Mohou si vyzkoušet přelézání i podlézání nejrozličnějších překážek, jízdu na klouzačce, hod na terč a do koše, dětské krocketové hole, tenisové rakety a pálky, kterými odpalují míč visící na provaze z trámů. Dále mohou zkusit skoky na měkké žíněnky, lézt po žebříku, chodit po ostrůvcích s různým povrchem, nebo plazit se tunelem. Do „opičí dráhy“ může být zapojeno cviční jemné motoriky, například stavění z lego kostek. Děti dráhu procházejí jednotlivě s učitelem či asistentem pedagoga, který v případě potřeby dítěti pomůže zdolat překážku. Každé dítě by si dráhu mělo projít alespoň jednou a vyzkoušet si všechny cviky, které nabízí.

Zaznamenané změny: Dříve se ve třídě provádělo cvičení na způsob štafety, děti dráhu procházely zcela po jednom. Ostatní musely dlouhou dobu netrpělivě čekat na židlích na předanou štafetu. Nyní děti procházejí dráhu těsně po sobě a pokud se sejde více dětí na jednom cvičebním prvku, musí se navzájem respektovat, vyčkat a nechat prostor pro splnění aktivity i druhému dítěti.

Přínos: Sejdou-li se tedy dvě či více dětí najednou u jedné činnosti, nastává tak přirozená problémová situace, kterou se děti musejí s pomocí učitelů naučit řešit. Díky „opičí dráze“ děti rozvíjejí své motorické dovednosti, především koordinaci, hrubou motoriku, rovnováhu a senzomotoriku. Do aktivity děti zapojují hmat i zrak, které slouží nejen jako motivace k pohybu, ale také ve spojení s pohybem zprostředkovávají nové vjemy.

Cvičení s motorickým padákem

Realizace: Aktivity s motorickým padákem probíhají většinou v doprovodu hudby. Děti a pedagogové se drží za poutka na okraji padáku a roztáčí ho. Při změně v písni se všichni zastaví a padákem mávají. Při další změně hudby opět běhají dokola. Po aktivní části činnosti následuje část relaxační. Děti si lehnou či sednou pod padák a učitelé spolu s asistenty mávají motorickým padákem tak, aby děti cítily vítr. Po posledním mávnutí nechají učitelé padák spadnout na děti, které si musí najít cestu ven.

Zaznamenané změny: V předchozích letech pedagogové motorický padák využívali pouze na houpání a vození dětí po třídě. Děti si na tuto aktivitu, která se dlouho neměnila, natolik zvykly, že pro mnohé z nich byla změna aktivity problémová. Okamžitě po vyndání motorického padáku na něj děti vlezly a nechtěly slézt. Pro pedagogy to znamenalo poučení nedělat jednu činnost stereotypně dlouhou dobu. Na začátku nové aktivity s padákem děti musely běhat okolo padáku za ruku s učitelem. Nerozuměly, proč by měly držet plachtu namísto ruky dospělého. Některé děti se dokonce snažily utéct od aktivity. Až když tato činnost byla provozována popáté, děti dokázaly samostatně a soustředěně běhat okolo padáku, roztáčet ho i jím mávat.

Přínos: Během cvičení s motorickým padákem lze sledovat emocionální vyjadřování dětí. Většina dětí ze třídy vyjadřuje při této příležitosti radost. Krom rozvoje pohybových dovedností může být padák využitý také k rozvoji smyslového vnímání, například hmatového a zrakového. Mnoho dětí ze třídy má totiž na motorickém padáku rádo právě jeho materiál, barvy a vítr, který vzniká při jeho pohybu. Během aktivity dochází také k rozvoji vnímání sluchového. Změna v písni mění aktivitu s padákem a děti musí tedy pozorně poslouchat hudbu a soustředit se tak na pohyb i na zvuk. Také se děti učí pracovat ve skupině a trávit čas společnou aktivitou. Zastaví-li se jedno dítě, které drží poutko, zastaví tak postupně celý kruh. V tomto případě tím tedy negativně ovlivňuje aktivitu. Děti se tedy učí spolupracovat. V případě dětí z popisované třídy sloužila změna aktivity s motorickým padákem také jako odbourání zvyklostí a stereotypů spojených s jeho používáním.

Židličková

Realizace: Podobně jako při cvičení s motorickým padákem, i při této aktivitě děti i s učiteli a asistenty pedagoga běhají dokola při hrající hudbě. V tomto případě okolo kruhu postaveného ze židlí a po zastavení hudby si děti rychle sedají na židle. Židlí je při aktivitě stejný počet jako dětí. Žádná židle se z kruhu po ukončení jednoho kola neubírá. Nesoutěží se o to, jaké z dětí vydrží ve hře nejdéle nebo které si sedne na židli první a které už dále nebude ve hře pokračovat. Pokud děti při změně v písni zvládnou najít židli a posadit se, jsou odměněny malou sladkostí. Zprvu je občas potřeba některé děti odměňovat za snahu či jen za to, že zvládnou sedět v klidu. Hra se opakuje několikrát a odměny se podávají každé kolo. Dospělí spolu s dětmi běhají dokola, avšak nesedají si na židle, nýbrž pomáhají dětem volnou židli najít. Ačkoliv by děti po několika dnech nácvičku aktivity zvládly činnost provádět samostatně, učitelé a asistenti pedagoga stále běhají s dětmi, neboť dětem se líbí jejich přítomnost a více si hru užívají.

Zaznamenané změny: Zprvu děti při aktivitě nechtěly utíkat dokola, často se zastavovaly, ačkoliv stále hrála hudba, či běhaly za ruku pouze s učiteli. Po čtyřech dnech nácviku již děti nadšeně běhaly volně dokola bez držení se ruky dospělého a pochopily, že změna v písni značí hledání židlí na sezení. Počáteční zmatení se u dětí změnilo v radost. Jeden z hochů ze třídy se během hry otáčel a kontroloval, jestli běžím za ním. Pokud jsem zpomalila, dával neverbálně jasně najevo, abych ho následovala. Když jsem se k němu opět přidala, radoval se.

Přínos: Má zkušenost při hře s chlapcem, který chtěl aktivitu provádět společně se mnou, dokazuje, že i během této rychlé hry se najde prostor pro sociální interakci. Tato aktivita také dobře zrcadlí emoce dětí, které je v jejím průběhu sdílí spolu s ostatními dětmi a učiteli. Děti musejí být opatrné, aby nevrážely do ostatních a neublížily si při rychlém běhu. Pozornost dětí by měla směřovat, stejně jako u aktivity s motorickým padákem, jak k bezpečnému pohybu, tak k hrající hudbě.

Cestování po Praze

Realizace: Děti ze třídy spolu s učiteli a asistenty pedagoga pravidelně chodí na delší procházky a cestují po Praze, k čemuž využívají městskou hromadnou dopravu (MHD). Děti si zvykají na cestování metrem, tramvají i autobusem. Pravidelně každé úterý ve druhé polovině školního roku jezdí autobusem na plavání a jiné dny jezdí navštěvovat vzdálená hřiště a parky. Děti jsou na případný delší výlet nebo využití MHD dopředu informované v ranním komunitním kruhu pomocí obrázků. Tyto obrázky, na kterých je zespodu suchý zip, berou učitelé a asistenti na výlet s sebou. Díky malé praktické velikosti obrázků se celá sada vejde do tašky každému dospělému. Spolu s obrázky mají u sebe také malý bílý proužek, na který lze obrázky suchým zipem rychle připevnit. V případě problémového chování či nedorozumění mohou učitelé prostřednictvím zpravidla třech po sobě následujících obrázků upevněných na proužek vizualizovat informace dítěti o následujících činnostech i během cestování. Na proužek se lepí suchým zipem většinou obrázků chůze, druhu dopravního prostředku a hřiště nebo jiného cíle cesty. Dobré chování je během cestování podporováno drobnými odměnami. Učitelé neodměňují ukončení problémového chování, aby nedocházelo k vytváření spojů mezi tímto chováním a odměnou. Odměnami se snaží problémovému chování předcházet. Učitelé nepředjímají problémy dopředu. Dítě, které má oblíbené místo na sezení a na jiném sedět odmítá, dopředu na toto sedadlo neusazují, jen aby předešli problému. Snaží se prostřídat více sedadel i více tras na procházky, aby dětem dopředu nevytvářeli problémové návyky, nebo tyto návyky nepodporovali. Při cestování je občas výhodné dopředu počítat s nepochopením ze

strany okolí, které se mylně domnívá, že děti jsou bez postižení, zlobí a učitelé jejich problémové chování ignorují nebo nechtějí potrestat.

Zaznamenané změny: Ve třídě jsou chlapci, kteří dříve vyžadovali sezení pouze na konkrétním místě v MHD. Jiný hoch se bál využívat eskalátory. Díky využívání hromadné dopravy a nácviku, kterému se učitelé s dětmi věnovali, tito chlapci již nevyžadují tato konkrétní místa k sezení a nebojí se jízdy na eskalátoru. Jiné dítě ze třídy první rok docházky vyžadovalo před každou vycházkou nebo cestováním vidět kartičky s obrázky, jinak nechtělo vyjít z areálu mateřské školy. Nyní mu už stačí dovědět se informaci o vycházce v ranním kruhu a nevyžaduje již před každou procházkou vizualizaci činnosti. Ale jsou ve třídě stále děti, které ještě potřebují prostor pro nácvik a je vhodné jim informace o způsobu a cíli cesty zprostředkovat těsně před procházkou.

Přínos: Díky pravidelnému využívání hromadné dopravy mají děti možnost se snáze adaptovat na ruch města, nová místa a davy lidí. Zvykají si také na přítomnost a blízkost cizích lidí i na neznámé zvuky. Pokud jsou děti ze třídy na cestování dopředu připravené a využívají MHD s učiteli pravidelně, opravdu si na neznámé situace zvykají a frekvence problémového chování na výletech klesá. Díky vizualizaci výletu před jeho uskutečněním učitelé předejdou zklamání a nevhodnému chování dítěte, které například chce jezdit stále konkrétním druhem hromadné dopravy nebo navštěvovat konkrétní hřiště. Děti mají možnost také poznat a být upozorňované, na jaké nebezpečí mohou narazit na ulicích, ve stanicích metra, při přecházení silnic, či jízdě ve veřejné dopravě.

Výtvarná výchova

Realizace: Každé ráno během volného hraní si učitel, který daný den vede výtvarnou výchovu, vybírá děti po jednom z herny na několik minut k práci u stolku s výtvarnými potřebami. Dítě s pomocí učitele tvoří výtvarnou práci dle tématu ve třídním vzdělávacím programu. K malování a kreslení bývá zapojována například manipulace s děrovačkou a dětskými nůžkami, provlékání bavlnky dírami, lepení či tiskání. Pokud si dítě neumí představit určitý objekt, tvoří podle předlohy, kterou vyplňuje zmuchlanými papírky nebo vybarvuje. Po zvednutí šablony ukáží učitelé dítěti k vytvořenému dílu například také fotografii daného objektu na kartičce. Učitelům záleží především na procesu a prožitku dětí nežli na výsledku práce. Z toho důvodu za smysluplnější učitelé považují nechat děti například cákat barvami nebo je rozmazávat než tvořit vedením ruky dítěte. Následně nalepením například květin a stromů do obrázku vznikne louka nebo les.

Zaznamenané změny: Rozvoj v oblasti jemné motoriky může být více či méně zaznamenan u většiny dětí ve třídě. Například jeden z chlapců při nástupu neuměl přestřihávat nůžkami papír a trhat ho. Následující školní rok už mu tyto činnosti nedělaly potíže. Dále se zlepšil také v navlékání korálů na provázek.

Rozvoj: Jak již bylo zmíněno, činnosti prováděné během výtvarné výchovy podporují rozvoj především jemné motoriky. Dále by bylo vhodné zmínit také rozvoj grafomotoriky, koordinace oko-ruka a představivosti. Výtvarnou výchovu lze využít také k nácviku a upevňování znalosti barev a zrakové diferenciaci. Důraz je dáván na proces tvorby, a proto výtvarná činnost podporuje také prožitkovou sféru dítěte. Děti si mohou vyzkoušet aktivitu, kterou doma nemají většinou šanci provádět, jako je rozmazávání barev nebo pěny.

Výběr jídla a rozšiřování jídelníčku

Realizace: Během svačin ve třídě jsou děti vedeny tak, aby si samy dokázaly říci, na které jídlo mají chuť. Kromě verbální informace mohou děti svůj požadavek dát najevo znakem či obrázkem daného jídla. Některé z dětí mají tedy za účelem výběru svačiny vytvořenou sadu obrázků a fotografií. Všechny tyto obrázky jsou suchým zipem přidělané na desku o rozměru A4. Učitelé vyžadují od dětí, aby jim vybranou kartičku podaly, čímž dojde k žádané sociální interakci. Pokud dítě ještě nezvládá komunikovat prostřednictvím obrázků, má během svačiny u sebe na kartičce znázorněné jídlo, které právě jí. Nácvik využívání nové kartičky s obrázkem se provádí se dvěma kartičkami. Na jedné kartě je fotografie jídla, které má dítě velmi rádo, a na druhé fotografie jídla, které dítě jíst nechce. Pedagog před dítětem drží v ruce oblíbené jídlo a když dá dítě najevo touhu dané jídlo mít, pomůže mu učitel strhnout a zvednout správný obrázek. Po jeho podání odmění dítě reálným jídlem. Vzhledem k tomu, že většina dětí ve třídě spoustu jídel odmítá jíst, zaměřují se učitelé také na rozšiřování jídelníčku. Snaží se, aby děti ochutnaly také zdravější a výživnější jídla, než která obvykle jedí. K tomu slouží podmiňování neboli „něco za něco“. Jako odměna a zároveň motivace slouží obvykle oblíbená pochutina dětí, která může být umístěna například pod otočenou skleněnou misku. Pro dítě je náročné misku obrátit a po celou dobu ochutnávání neznámého nebo nechtěného jídla na odměnu vidí. Nejprve učitelé odměňují dítě již po přiložení jídla na rty nebo olíznutí. V další části nácviku již chtějí, aby si dítě malý kousek jídla ukouslo a snědlo.

Zaznamenané změny: Většina dětí po nástupu do mateřské školy neuměla využívat kartičky s obrázky pro výběr svačiny. Tomuto způsobu vybírání se naučily děti až ve třídě výše popsaným způsobem. Dnes již děti mají plné desky fotografií svých oblíbených jídel, ze kterých

si umí samostatně vybírat. K posunu dochází také při rozšiřování jídelníčku. Mnoho dětí se postupně naučilo jíst také jídla, která dříve nechtěly, jako je chléb nebo zelenina. Během pozorování dětí při svačině došlo u jednoho z hochů také k projevu schopnosti generalizace znaku právě díky motivaci ke snědení nechtěného jídla. Před dítětem pod průhlednou miskou ležela Oreo sušenka. Učitel kroužil miskou a tím se uvnitř točilo také Oreo. Tato činnost se chlapci líbila natolik, že poprvé využil znak slova „točit“, aby si řekl o pokračování této aktivity. Dříve tento znak využíval pouze k točení své osoby, nikoliv při otáčení jiných předmětů.

Přínos: Nácvikem výběru jídla se u dítěte rozvíjí komunikační dovednosti i schopnost se samostatně rozhodnout. Seznamováním s novými neznámými svačinami je také rozšiřována slovní zásoba dětí, které se učí nová jídla pojmenovat, popřípadě poznat na fotografii. Také během stolování mají děti dostatek prostoru k upevňování svých komunikativních kompetencí. Například žádostí o jiné jídlo, vyjádřením sytosti, odmítnutím nechtěného jídla nebo prosbou o pití. Neznámá jídla představují novou smyslovou zkušenost, jak chuťovou a čichovou, tak taktilní. Děti poznávají, že různá jídla mají odlišnou teplotu, barvu a strukturu.

Hra s kolejem

Realizace: Hra ve třídě neprobíhala pravidelně, ale byla spontánně zinscenována během volného hraní. Učitel dětem nabídl novou aktivitu, která byla pro děti tematicky lákavá. Pedagog postavil kruhovou dráhu pro vlak, což zaujalo dvě z dětí. Třetí dalo najevo touhu jezdit dětským autíčkem napříč kolejem. Jeho přání tedy bylo respektováno, ale aby mohla být aktivita řízena učitelem, byly do hry přidány závozy značící železniční přejezd. Aby se vlak na dráze rozjel, musel být seshora stlačen. Stejně tak při zastavení. Hoch měl za úkol rozjet vlak a poslat ho k dívce. Ta měla vlak zastavit, naložit panáčka a nechat vlak zas odjet ke chlapci. Mezitím však vlak dojel k závorám, kde ho zastavilo třetí dítě, zvedlo závozy a přešlo autem do kruhu, popřípadě zas ven. Poté nechalo vlak pokračovat. Učitel celou činnost slovně komentoval a dával dětem nápovědy, jaký úkol mají splnit. Děti byly za správně provedenou činnost odměňovány malou pochutinou.

Zaznamenané změny: Děti k aktivitě přicházely se zájmem, ale musely se v činnosti nejprve zorientovat. Chlapec hrající si s autíčkem přejížděl dráhu bez vyzvání a ostatním dvěma dětem musel učitel ukázat, jak rozjet a zabrzdit vlak. Během tří kol se děti s hrou rychle obeznámily a dokázaly už čekat, až na ně přijde řada. Také si již uvědomovaly, jaký úkol mají vykonat.

Přínos: Ve hře byly podpořeny kompetence k učení. Děti koncentrovaly svou pozornost na činnost a se zájmem ji sledovaly. Podpořena byla také schopnost seriality. Děti projevily také

dovednost následovat instrukce učitele a dodržet jednoduchá pravidla. V aktivitě mohou být děti také upozorněny na obecná pravidla v dopravě – auto nepřejíždí silnici, když se blíží vlak, a jede pouze, pokud jsou závory nahoře. Při stlačování střechy vlaku k rozjezdu a zvedání závor byla podpořena také jemná motorika dětí. Děti také při hře uplatnily svou trpělivost, která byla nutná k harmonickému vývoji hry.

Aktivity u klavíru

Realizace: Tato činnost se skládá z několika po sobě následujících aktivit. Nejprve děti usednou na židle okolo klavíru a prostřednictvím obrázků na kartičkách jsou informovány o tématu písniček. Poté pedagogický pracovník zahraje na klavír určené písně a učitelé zpívají spolu s dětmi, které zpívat chtějí a umí. Témata písní vždy korespondují s třídním vzdělávacím programem. K písním si děti vyberou z krabice hudební nástroj, kterým doprovázejí zvuky klavíru. Před další písní si nástroje prostřídají. Někdy bývá zapojena také pohybová aktivita. Po hudební aktivitě následuje plnění úkolu, který opět navazuje na třídní vzdělávací program. Může se jednat například o stavění ohrad pro zvířata v zoo, stavění domu z kostek, třídění předmětů podle barev či chytání bublin z bublifuku. Po splnění úkolu, se kterým dětem pomáhají učitelé a asistenti pedagoga, si děti chodí k jednomu z učitelů postupně pro odměnu. Každé dítě si slovem, slabikou nebo znakem řekne o konkrétní sladkost. Po aktivitách u klavíru následují společné pohybové hry, jako je již popsané cvičení s padákem, nebo Židličková. Poslední částí celé této sady činností je relaxování. Učitelé sedí nebo leží s dětmi na velkých polštářích a snaží se děti alespoň na chvíli uklidnit a zrelaxovat pomocí broukání, básniček, míčkování či třeba světelných hraček.

Zaznamenané změny: Vzhledem ke střídání činností si děti ve třídě musí zvykat na přechod od jedné aktivity k jiné. Na začátku školní docházky si jeden z hochů ve třídě chybně spojoval otevření branky koutku s klavírem s ukončením společných činností a nechtěl se již zapojovat do další skupinové hry. Častým opakováním a díky vizualizaci aktivit (viz Cestování po Praze) sice odbíhá od skupiny, ale na přivolání již ochotně přijde a připojí se ke hře. Problémy měly některé děti také se vstupem do koutku s klavírem a započetím společné aktivity. Učitelé tyto děti informovali pomocí po sobě následujících fotografií a obrázků o tom, které aktivity je čekají. Zprvu učitelé ocenili dítě za část aktivit a nenutili ho dále se aktivit účastnit. Časem stupňovali počet požadovaných činností, které by dítě mělo se skupinou provádět. V dobu pozorování byly již všechny děti schopny účastnit se všech popsanych skupinových aktivit. Dokonce již děti ve třídě většinou ochotně a samostatně po otevření vrátek ke klavíru a prvních tónech vcházejí do koutku a sedají si na židličky.

Přínos: Hudební aktivity slouží k rozvoji sluchového vnímání. Děti se učí rozlišovat zvuky hudebních nástrojů a mohou si vybírat nástroje, jejichž zvuk jim je příjemný nebo je pro ně zajímavý. Při tanci a doprovodných pohybech k písničkám je podporován cit pro rytmus a melodii. Během pohybové činnosti dochází také k nácviku imitace (viz Nácvik imitace). Během zmíněných aktivit se děti učí půjčovat si mezi sebou hudební nástroje, pozorně naslouchat, trpělivě čekat a trávit čas společnou aktivitou s větší skupinou lidí. Také svým kamarádům ze třídy během čekání nebo při špatné náladě neubližovat, nebrat jim předměty z rukou a respektovat jejich blízkost. Pokud děti po hudebních aktivitách pracují na zadaném úkolu ve skupinkách, musí se při jejich plnění střídat s ostatními. Děti se učí úkoly dokončit, za což jsou následně oceněny. Při plnění úkolu se učí například rozlišovat barvy, tvary a rozvíjí jemnou motoriku. Své komunikační dovednosti děti využijí při žádosti o konkrétní odměnu.

Nácvik imitace

Realizace: Nácvik nápodoby je obsažen v různých aktivitách, které jsou během dne ve třídě uskutečňovány. Například při ranním komunitním kruhu během básniček a písniček děti napodobují pohyby učitelů, čímž si je postupně automatizují (viz Ranní komunitní kruh). Dětem, kterým se imitace pohybů doprovázejících říkanku nedaří, pomáhají učitelé nebo asistenti pedagoga. Pedagog sedí za dítětem a manipuluje jeho rukama podle učitele, který vede ranní kruh a na kterého dítě po celou dobu aktivity vidí. Tato podpora se postupně snižuje. Pedagogům se osvědčilo napodobované pohyby lehce přehánět. Tím lépe upoutají pozornost dítěte. Podobný princip funguje také při snaze o imitaci pohybů během hudebních aktivit u klavíru. Jiný účinný způsob nácviku imitace je již zmíněné podmiňování. Dětem, které mají v oblibě bublifuk, učitel vyfukuje bubliny jako odměnu za zopakovaný prvek. Tato aktivita může být využita také k ověření schopnosti rozumět jednoduchým pokynům (tleskni, dupni, plácni, otoč se, zamávej). Veškeré snažení o nápodobu učitelé provádí formou hry a zábavy.

Zaznamenané změny: Spousta dětí, které po příchodu do mateřské školy nebyly schopny imitace, díky nácviku během ranního kruhu již zvládají napodobit alespoň polovinu ustálených pohybů během písničky a říkanky. Děti, u nichž probíhá nácvik kratší dobu, jsou zprvu schopné si alespoň samostatně chytit rukama hlavu po vzoru ostatních. Délka nácviku je zcela individuální, ale bývá zpravidla poměrně dlouhá, učitelka ze třídy uvádí přibližně půl roku. Schopnost nápodoby, dle učitelky, se kterou byl veden rozhovor, se mnohdy rozvíjí u dětí ze třídy spontánně během vývoje a bez nutnosti nácviku, akorát později než u dětí bez poruchy autistického spektra.

Přínos: Nápodoba může zjednodušovat proces učení. Děti se učí dle dospělých a jiných dětí, jak se zachovat během sociální interakce a jak řešit konflikt. Snáze si osvojují také motorické dovednosti. Mohou samy zkoušet činnosti bez nutnosti předchozího vysvětlení nebo instrukcí. Děti během nápodoby rozvíjejí schopnost pozornosti. Nekomunikují-li děti verbálně, snáze se také díky schopnosti imitace mohou učit nových znaků. Rozvinutá schopnost nápodoby může usnadňovat také zvládání sebeobsluhy, jako je využívání toalety, hygiena rukou a samostatné stavování.

Ukončení a změna činnosti

Realizace: Děti jsou často soustředěny na činnost, kterou právě provádí. Může pro ně být náročné aktivitu přestat vykonávat a začít s novou. Proto učitelé ve třídě dávají dětem čas se připravit na konec aktivity. Využívají k tomu popěvek, který značí nastávající konec činnosti a změnu aktivity. U dětí s PAS, které baví počítání a čísla či které počítat umí, využívají pedagogičtí pracovníci pro signalizaci ukončení činnosti právě počítání. Dopředu řeknou dítěti, do kolika budou nahlas počítat a děti poté mají možnost dokončit započatou aktivitu a přejít k jiné. U mnohých dětí ze třídy tento systém opravdu funguje. Děti poklidně bez problémového chování přecházejí na další aktivitu. Změna činností může být podpořena vizualizací. Učitelé a asistenti využívají v problémovějších situacích již zmíněný pruh se suchým zipem, na který nalepí tři po sobě následující obrázky značící nejbližší aktivity dítěte. Dítě tak má možnost lépe porozumět dění (viz Cestování po Praze).

Zaznamenané změny: Zprvu si na systém ukončování činností musí většina dětí ve třídě zvykat. Mnohdy totiž z domova nejsou zvyklé právě na písničku značící přechod k jiné aktivitě. Po popěvku učitelé děti odnesou či odvedou a odmění děti za ukončení činnosti. Postupem času si dítě vytvoří spoj mezi odchodem od aktivity a popěvkem nebo koncem početní řady. Při pozorování v mateřské škole bylo vidět, že děti opravdu reagují na popěvky i počítání kladně. Stalo-li se, že dítě bylo požádáno o ukončení činnosti bez využití počítání a dítě reagovalo rozčileně, učitel tedy upozornil dítě, že bude počítat. Zmíněné dítě se uklidnilo, ukončilo aktivitu a na konci početní řady se zvedlo a s učitelem přešlo k jiné činnosti bez projevů problémového chování. Počítání bylo ve třídě využíváno také v opačném případě, kdy dítě chtělo aktivitu ukončit dříve, než mělo. V tomto případě počítání funguje jako kompromis mezi učitelem nebo asistentem pedagoga a dítětem. Dítě v klidu pokračuje v činnosti, dokud učitel nedopočítá. Pro znázornění konce činnosti dříve ve třídě využívali učitelé kuchyňskou minutku. Po doporučení Centra terapie autismu začali učitelé místo zvonění minutky zpívat popěvky, které ukončení činnosti znázorňují přirozenějším způsobem.

Přínos: Počítání a popěvek představují pro děti signál blížících se změn, které mohou být pro děti problémové. Děti si lépe mohou udělat představu o organizaci času a činností. Vzhledem k tomu, že se popěvek opakuje, si děti zvyknou na jeho znění i délku a ví tak, kolik času jim zbývá pro vykonávanou činnost. Také se písni a počítáním učí přistupovat na kompromis a přijímat stanovená pravidla bez nutnosti projevu agresivního nebo jinak problémového chování. Výhoda popěvku či počítání je právě v jejich verbálním vyjádření. Děti mají možnost si jich povšimnout i bez nutnosti zrakové pozornosti a učitelé mají možnost takto informovat hromadně najednou celou skupinu ve stejný čas.

Individuální práce s dítětem

Realizace: Podobně jako si učitel vybírá děti během ranního hraní z herny k výtvarné výchově, jiný učitel si některé z dětí bere ke stolku pro individuální práci, kde dítě provádí úkoly individuálně zvolené k jeho schopnostem a vývojové úrovni. Jedná se o nejrůznější „vkládačky“, přiřazování stejných obrázků, rozlišování barev a tvarů, provlékání, vzhazování, obtahování nebo třeba spojování čarou.

Zaznamenané změny: Učitelé berou k individuální práci nové děti ve třídě, které chtějí naučit v klidu sedět a plnit zadání. Takové děti zprvu ocení za krátký úkol a nechají ho si opět hrát. Postupně úkoly přidávají a prodlužují. Když už se děti dokáží v klidu delší dobu soustředit na zadání, nechodí ke stolku s úkoly tak často. Chodí plnit individuální práci, když v herně způsobují chaos nebo se nevhodně chovají a potřebují smysluplně zaměstnat.

Přínos: Přínos této aktivity byl již do jisté míry popsán. Děti se učí v klidu plnit zadání, soustředit se na úkol a dokončit práci. Tyto dovednosti využijí během pobytu ve třídě i při jiných činnostech a hrách. Individuální práce slouží také k odpoutání pozornosti od nevhodného objektu, který způsobuje problémové chování dítěte, a funguje jako řešení tohoto chování. Dětem se často zadávají úkoly na procvičování jemné motoriky obecně, některým dětem také grafomotorická cvičení. Kromě jemné motoriky děti trénují zrakovou diferenciaci nebo si vytvářejí nejzákladnější matematické představy. Opět záleží na individuálních schopnostech dítěte.

Závody

Realizace: Závodí většinou tři až čtyři děti najednou. Po odpočítání startu děti utíkají na druhý konec třídy, kam přenášejí určený předmět, který je součástí úkolu. Po doběhnutí zpět se děti posadí na židličky a učitelé je odmění za splněnou část aktivity. Děti běhají od židle k úkolu několikrát a přenášejí na určené místo například kostky na stavbu domu či postupně navlékají

kroužky na kužel. Každé dítě plní úkol zvlášť. Start učitelé odpočítávají spolu s dětmi, které opakují čísla po učitelích nebo ukazují na prstech podle vzoru pedagoga. Po odpočítání se zapíská na píšťalku. Učitelé zdůrazňují důležitost emocionálně vyburcovaného startu i průběhu. Dětem učitelé nadšeně fandí, povzbuzují je a tleskají. Děti poté reagují na aktivitu nadšeně, těší se a samy projevují své emoce výrazněji. Nejedná se o závody v pravém slova smyslu, ale o aktivitu s prvky závodění. Místo běhu mohou děti využít koloběžku nebo dětskou motorku a na druhou stranu třídy dojet. Během závodění mají učitelé možnost uplatnit svou kreativitu a vymýšlet stále nové úkoly a aktivitu ozvláštňovat, aby nebyla stereotypní. Děti mohou například postupně vyplňovat „vkládačky“ a rozvíjet tak i svou jemnou motoriku.

Zaznamenané změny: Než si děti navyknout na systém aktivity, závodí většina spolu s asistentem pedagoga či učitelem, který jim pomáhá pochopit strukturu činnosti a splnit úkoly. Zprvu děti vybíhají před odstartováním a odbíhají od aktivity před jejím dokončením. Po navyknutí na průběh aktivity běhají a plní úkoly samostatně. Děti, které docházely do třídy první školní rok pozorování, si na strukturu aktivity navykly natolik, že učitelé mohli průběh modifikovat tak, že místo obyčejného běhu děti podbíhaly velké točící se švihadlo nebo napodobovaly chůzi určených zvířat. Dokonce jeden z chlapců, který se během docházky do třídy neprojevoval slovně, při společném odpočítávání říkal početní řadu spolu s učitelem. Nové děti ve třídě, které nastoupily druhý školní rok pozorování, si teprve na aktivitu zvykají. Jeden z pedagogů uvedl, že se domnívá, že i nové děti budou aktivitu zvládat jako děti v minulém školním roce, ale pravděpodobně až příští rok v mateřské škole.

Přínos: Aktivita podporuje hrubou i jemnou motoriku dětí, koordinaci oko-ruka i koordinaci celého těla. Díky nadšenému a hlasitému odpočítávání startu dávají děti více najevo své emoce, především radost. Pocity, které děti prožívají, mohou být díky tomu pojmenovány, vysvětleny a snáze dětmi pochopeny. Učí se také pochopit a dodržovat pravidla závodů a orientovat se ve struktuře jejího průběhu. Díky společnému odpočítávání děti také vnímají početní řadu a trénují nápodobu společným ukazováním počtu prstů.

Canisterapie

Realizace: Ve třídě pro děti s PAS každou středu probíhá canisterapie. Konkrétně Animal Assisted Activities (AAA), volně přeloženo jako aktivity asistované zvířetem. Canisterapie se účastní děti většinou po čtyřech. K některým činnostem se psem přistupují ale po jednom. Ostatní děti se zatím na aktivitu dívají. Jedná se například o krmení, kartáčování nebo hlazení a mazlení psa či nalévání vody do mističky. Při házení míčků nebo pamlsků psovi se děti

střídají. Mezi aktivity, které mohou děti dělat se psem společně, patří vedení na dlouhém vodítku, které vpředu u psovy hlavy drží canisterapeut. Směrem za canisterapeutem děti držící vodítko tvoří řadu. Takto mohou děti vodit psa hromadně po třídě nebo po areálu mateřské školy. U aktivity se zpívají písničky a říkají básničky. K dalším společným aktivitám může patřit stavba boudy pro psa z kostek či prohlížení částí těla psa. Ve třídě je canisterapie obvykle započata aktivitou vykonávanou na dálku od psa. Například házení míčků. Poté až nastává čas na činnost z blízka, pozdravení psa a přiblížení se. O samotné krmení z ruky a tělesný kontakt se psem stojí jen některé děti, které se psa nebojí a jsou na něj navyklé.

Zaznamenané změny: Dle slov učitelky, se kterou byl veden rozhovor, nebývala canisterapie pro děti ze třídy zábavná. Canisterapie se tedy přestala provádět hromadně a nyní se canisterapii věnují děti v menších skupinách nebo zcela individuálně. Díky individuálnímu přístupu mohou totiž učitelé dopřát dětem právě takovou aktivitu se psem, která je nejvíce baví nebo zajímá. Děti, které daná činnost baví, tak mohou dostat větší prostor k jejímu plnění a věnovat se aktivitě déle. Do třídy nastoupil v průběhu pozorování chlapec, který se panicky bál psů. Během canisterapie se hoch tiskl k učitelce a nechtěl se na psa ani podívat. V průběhu několika pozorování během canisterapie byly u chlapce zaznamenány mírná zlepšení ve vztahu k psovi. Nejprve se hoch odvážil hodit psovi míč, poté vodil s ostatními dětmi psa na vodítku, avšak na jeho konci. Během jedné z canisterapií, která probíhala venku, jsme dostali od canisterapeutky doporučení, ať hoča nedržíme v náruči, ale pouze stojíme blízko něj. Chlapec se tak sám může rozhodnout, chce-li se pokusit přiblížit k psovi, nebo se schovat za nohy. Nejprve se hoch jen schovával a sledoval aktivity se psem z dálky. Díky velkému venkovnímu prostoru se během pozorování odvážil hoch vzdálit. Při přiblížení se psa k chlapci nehybně stál. Pes rychle na zavolání odběhl a chlapec tak poprvé odvážně a samostatně klidně vyřešil situaci.

Přínos: Pes může podpořit komunikativní dovednosti dítěte. Psovi je totiž možné verbálně i neverbálně dávat povely. Pokud je dětem například příjemné olíznutí psem, mohou dát neverbálně psovi najevo touhu úkon zopakovat nastavením tváře nebo ruky. Během aktivit se psem děti otevřeně projevují své emoce, jako je radost, nadšení, strach nebo znuďenost. Tyto emoce mohou být dětem pojmenovány a vysvětleny. Děti také mohou pochopit princip akce a reakce, když psovi hodí míč a ten jim ho rychle a nadšeně donese zpět. Tato činnost se právě z tohoto důvodu některým dětem ze třídy velmi líbí. Canisterapie může rozvíjet jemnou motoriku a koordinaci oko-ruka díky manipulaci s kartáčem, nalévání vody do misky či hodu míčkem. Podpořeno je také taktilní vnímání dětí, které mohou cítit například srst psa, strukturu kartáče nebo povrch psova jazyka. Během ukazování částí těla psa se děti dovídají o funkcích

těla a jeho schématu. V neposlední řadě může dítě, které se psů bojí, překonávat postupně díky canisterapii své hranice.

Plavání

Realizace: Každé úterý dopoledne ve druhé polovině školního roku chodí třída na plaveckou průpravu pro děti. Po převlečení do plavek a vstupu do areálu bazénu si děti již automaticky posedají na lehátka, kde čekají na pozdrav plavčice, která následně vyplní docházku. První část hodiny plavání tráví děti volným hraním v mělkém bazénu se skluzavkou. Druhou část hrami a aktivitami určenými plavčicí. Učitelé a asistenti pedagoga tráví s dětmi a plavčicí čas ve vodě. Ve druhé části již děti plavou v hlubším bazénu a jsou nadnášené plaveckými pomůckami. Během pozorování hodiny plavecké průpravy děti na začátku řízených aktivit vytvořily s učiteli kruh a probíhala „kruhová cvičení“. Za doprovodu básniček a písniček děti plavaly dokola, přibližovaly se do středu a oddalovaly, kopaly nohama a točily se. Dále probíhalo cvičení s hračkami, které byly rozsypany po bazénu a děti je chytaly a házely do přepravky. Také v mělkém bazénu zkoušely chodit po rukách a nohy táhnout za sebou „jako krokodýli“, chodily do kola a předbíhaly se. Následovaly skoky do vody. Některé děti skákaly samostatně, jiné ze dřepu držíc se ruky pedagoga. Ke konci hodiny zas děti utvořily kruh a na rozloučenou ještě plavaly do rytmu písničky a nechávaly se učiteli táhnout položeny na hladině nejprve na břiše, poté na zádech.

Zaznamenané změny: Dříve plavčice během vyplňování docházky hlásila jména dětí a děti měly odpovídat nebo pozdravit. Na vyvolávání jmen některé děti vůbec nereagovaly. Učitelům a plavčici se osvědčilo místo vyvolání jména dítě oslovit v pátém pádě a pozdravit. Děti poznají, že plavčice mluví na ně a vědí, že se od nich čeká pozdrav. Nyní tedy po pozdravu plavčice pozdraví nebo zamávají nazpět. Jeden z hochů ve třídě měl také problémy s pohybem ve vodě. Když začal se třídou docházet na hodiny plavání, pouze visel na nadnášejících pomůckách a dostatečně se nehýbal. Z toho důvodu ve vodě velmi mrzl. Změna u chlapce nastala dle jedné z učitelek pravděpodobně díky tomu, že ho pedagogové přestali držet. Místo držení začali kopat chlapcovýma nohama a poté, co se hoch naučil pohyb nohou ve vodě, šel učitel před chlapcem a povzbuzoval ho k pohybu kupředu. Nyní hoch samostatně kope nohama a na kratší vzdálenost je schopen plavat bez pomoci učitele. Díky tomu se také cítí se vodě komfortněji z hlediska teploty. Zásadní negativní změna, kterou plavecká průprava třídy prošla, je ztráta struktury hodiny a řádné pravidelnosti z důvodu změny plavčice. V předchozích letech každá hodina plavání probíhala podobně, děti byly na řád navyklé a měly větší možnost se zlepšovat díky pravidelnému opakování jednotlivých cviků. Měly také dříve větší povědomí o koncepci

plavecké hodiny a věděly, které aktivity je čekají. Dle slov pedagožky, se kterou byl veden rozhovor, by ideální hodina plavání se třídou měla mít neměnnou strukturu a probíhat pravidelně podobně jako hodina výše popsaná. Díky pravidelnosti a opakování by se mohly zvyšovat nároky na děti, které by se mohly snáze zlepšovat v jednotlivých aktivitách.

Přínos: Při plavání děti rozvíjejí především své pohybové dovednosti, jako je koordinace, senzomotorika a koordinace oko-ruka. V bazénu mají možnost si vyzkoušet rozdílné pohyby a činnosti než při klasickém cvičení ve třídě. Například kopání, splývání na hladině, potopení se nebo samotné plavání. Plavecká průprava plní tedy také funkci prožitkovou. Děti se učí také trávit čas skupinovou aktivitou a napodobovat pohyby dospělých.

Hygiena rukou

Realizace: Učitelé u některých dětí využívají metodu, kterou se naučili na workshopu aplikované behaviorální analýzy podle paní Maštenové. Učitelé stojící za dítětem vedou jeho ruce a nepopisují slovně činnost. Děti se učí odzadu a učitelé postupně podporu ubírají. Čili nejprve se děti učí zahodit papírovou utěrku do koše. Když dítě tento krok zvládá, přechází pozornost na krok druhý, utřít si ruce. Poté následuje strhnutí papírové utěrky, opláchnutí rukou čistou vodou a až ke konci použití mýdla. Všichni učitelé by měli činnost provádět zcela stejně, ideálně podle stanoveného rozpisu. Výhodou učení od konce je, že dítě vždy bude v aktivitě nakonec úspěšné. Vždy ho bude mít učitel za co pochválit a odměnit. A to právě proto, že krok, který již dítě umí, bude následovat činnost, kterou se právě učí. Přestože se dítěti nebude delší dobu dařit namydlení rukou, ukončí aktivitu činnostmi, které již zvládá samostatně – opláchnutím, utřením a odhozením papírové utěrky.

Zaznamenané změny: Než se učitelé seznámili s výše popsanou metodou, využívali k nácviku mytí rukou procesní schémata. Na obrázcích přilepených nad umyvadly byl krok po kroku znázorněný postup mytí a utírání rukou. Avšak tento způsob následování vizualizovaných kroků nebyl dle pedagožky, se kterou byl veden rozhovor, vhodný pro děti z popisované třídy. Pro děti bylo velmi těžké, skoro až nemožné, sledovat vykonávanou činnost a přitom hlídat podle obrázků, zda postupují správně. Způsobem, který využívají nyní, se dva chlapci ze třídy zatím naučili utírat si pečlivě ruce. Než se utírat chlapci naučili, pouze papírovou utěrku strhli a zahodili bez utření.

Přínos: Umývání rukou je jedna ze sebeobslužných dovedností, kterou se učitelé snaží u dětí rozvíjet. Při hygieně rukou děti také trénují jemnou motoriku a pozornost. Materiál utěrky nebo

ručníku, teplota vody a konzistence a vůně mýdla podporují také hmatové a čichové vnímání. Děti jsou vedeny k samostatnosti a k dodržování pravidelné hygieny.

Využívání toalety

Realizace: Nácvik využívání toalety u dětí, které jsou na jeho samotném počátku a stále nosí pleny, probíhá po malých krocích, za jejichž zvládnutí jsou děti odměňovány. Nejprve učitelům stačí, že dítě k toaletě dojde. V další části nácviku bude dítě odměněno za posazení se na toaletu. Učitelé vodí dítě na záchod zhruba každých 20 minut. Tam dítě stráví více času, než by bylo u dítěte, které zvládá využívání toalety, obvyklé. Učitelé dítěti poskytnou knížky na prohlížení nebo na stěny okolo záchodu nalepí oblíbené a zajímavé obrázky, které si během čekání může dítě prohlížet. Doba odměnění je vizualizována na pomoci obrázků. Na proužek se suchým zipem učitel nalepí obrázek vykonané potřeby a bonbonu. Podaří-li se dítěti vykonat potřebu do záchodu, je za tento akt pochváleno a odměněno. V popsaném nácviku se pokračuje. Některé z dětí si svlékají kalhoty v herně, když cítí potřebu. V ten moment doporučuje učitelka ze třídy dítě nenechat svléci a rychle odnést na toaletu, kde si teprve může kalhoty sundat. Důvodem je, aby si dítě vytvořilo spojitost mezi toaletou, svlékáním a vykonáním potřeby.

Zaznamenané změny: Některé z dětí ze třídy, které si svlékaly kalhoty v herně nebo jídelně při potřebě jít na toaletu, již místo svlékání kalhot běží ke dveřím, kde čekají na otevření. Někteří dají vědět učiteli, většinou znakem, že dveře potřebují otevřít, aby mohly jít na toaletu. Děti, které se učily využívat toaletu v mateřské škole, již dokáží rozpoznat pocit potřeby. Dle slov pedagožky se ale ještě potřebují naučit říkat si o otevření dveří na toaletu dříve než na poslední chvíli, aby nedocházelo k nehodám.

Přínos: Stejně jako hygiena rukou, i užívání toalety je jedna z podporovaných sebeobslužných dovedností ve třídě, které vedou k větší samostatnosti dětí. Aby dítě uspělo v této činnosti, je potřebné, aby dokázalo sdělit učiteli svůj požadavek, umělo si svléci a obléknout kalhoty a dokázalo rozpoznat pocit potřeby. Všechny tyto aspekty jsou podporovány a nacvičovány jako celek.

6.7 Vyhodnocení dosažení cíle bakalářské práce

V bakalářské práci se podařilo sestavit komentovaný soupis metod, činností a her, které jsou provozovány ve třídě Hrásci v Mateřské škole speciální Štíbrova, dle stanové struktury. Metodický materiál je zároveň výstupem závěrečné práce.

Zúčastněné pozorování bylo využito pro snadnější porozumění činnostem a možnost zaznamenání zajímavých jevů během aktivity. Všechny informace nebylo ale možné zaznamenat v průběhu pozorování, obzvláště některé z odstavce „zaznamenané změny“. Například forma aktivit, která ve třídě probíhala dříve, než bylo výzkumné šetření započato, a v posledních letech či měsících byla pro potřeby dětí s PAS upravena, byla zaznamenána během polostrukturovaného a volného nestrukturovaného rozhovoru. Přínos aktivit vychází primárně z volného nestrukturovaného rozhovoru a je doplněn také informacemi z analýzy školní dokumentace.

Formulace přínosu a zaznamenaných změn jsou uváděny jako doklad o rozvoji dovedností a klíčových kompetencí díky hrám, aktivitám a metodám využívaných ve třídě. Dle přínosu aktivit mohou rodiče či začínající pedagogičtí pracovníci při tvorbě programu vybrat takové činnosti, které cílí na konkrétní potřeby a rozvoj určitých dovedností, které si děti potřebují upevnit.

Většina popsaných činností, metod a her slouží zároveň k rozvoji několika různých dovedností a klíčových kompetencí najednou. Děti s PAS se mnohdy zábavnou formou mohou učit několika novým dovednostem naráz a jiné své dovednosti upevňovat.

Závěr

Vzhledem k faktu, že poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní vývojové poruchy, které ovlivňují život člověka v mnohých aspektech, byla vypracována práce, která se zaměřuje na široké spektrum dovedností a schopností, které uplatňujeme v nejrůznějších životních situacích. Tyto dovednosti mohou být záměrně i nezáměrně podporovány hrami a činnostmi, kterých se děti účastní v mateřské škole.

V první části bakalářské práce jsou popsána teoretická východiska k tématu rozvoje dovedností u dětí s poruchou autistického spektra. Představeny jsou znaky poruch autistického spektra, vybrané pervazivní vývojové poruchy, metody edukace dětí s autismem, cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a jednotlivé druhy dovedností, které si děti mohou osvojovat a dále rozvíjet.

Druhá část práce je zaměřena na popis metodologie výzkumného šetření a samotné zpracování výstupu bakalářské práce. Kombinací získaných dat ze zúčastněného pozorování, polostrukturovaného rozhovoru, volných rozhovorů a analýzy školní dokumentace byl sestaven komentovaný soupis metod, aktivit a her, které byly využívány ve třídě Mateřské školy Štíbrovy v průběhu výzkumného šetření. U jednotlivých činností je popsána realizace, případné modifikace jejich využívání nebo struktury a k jakým změnám v dovednostech a schopnostech dětí došlo při účasti na aktivitě. Dále byla zaměřena pozornost také na stanovení obecných přínosů činností pro děti.

Vytvořením metodického materiálu pro pracovníky, kteří začínají pracovat s dětmi s poruchou autistického spektra, bylo dosaženo cíle bakalářské práce. Výstup závěrečné práce může sloužit jako inspirace pro tvorbu smysluplného programu pro děti s autismem.

Rozvoj dovedností dětí s autismem ve třídě Hrášci probíhá často přirozenou formou pomocí her a činností s ostatními dětmi a učiteli. Ačkoliv je známý fakt, že děti s poruchami autistického spektra se učí právě mnohdy mechanicky, za využití paměti a s pomocí vizuálních návodů a instrukcí, výstup bakalářské práce nabízí jinou, zábavou formu rozvoje dětí s autismem v předškolním věku. Nabízí také několik metod, během kterých děti rozvíjejí své dovednosti spíše mechanicky, ale je možné metody využít v průběhu her a každodenních činností.

Seznam informačních zdrojů

1. ADAMUS, P., VANČOVÁ A., LÖFFLEROVÁ M. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.
2. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Revised 5th ed.)* [online]. Arlington, V.A.: American Psychiatric Association, 2013 [cit. 16. 4. 2020]. Dostupné z: <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>
3. BARON-COHEN, S. aj. Foetal oestrogens and autism. *Molecular Psychiatry* [online]. 29. 7. 2019, [cit. 3. 10. 2019]. ISSN 14765578. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/s41380-019-0454-9#ref-CR44>
4. BAZALOVÁ, B. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.
5. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-930-9.
6. BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
7. BONDY, A., FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
8. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
9. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha, o. s., 2010. ISBN 978-80-260-6494-7.
10. DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní děti*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-88-6.
11. FELCMANOVÁ L. aj. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.
12. GANDALOVIČOVÁ, J., NĚMCOVÁ, M., PANČOCHA, K., VAĐUROVÁ, H. *Simple Steps: Cesta ke změně chování*. Brno: Tiskárna Helbich, 2017. ISBN 978-80-270-1756-0.

13. GILLBERG, P., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-498-4.
14. HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
15. HRDLÍČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
16. HUNTER, K. *Rettův syndrom a jak dál*. Praha: Rett-Community, 2008. ISBN 978-80-254-1849-9.
17. JACOBS, D. S., BETTS, S. E. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.
18. JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
19. NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4.
20. NEWSCHAFER, C. J., CROEN, L. A. aj. The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Reviews of Public Health* [online]. 21. 4. 2007, [cit. 5. 12. 2019]. ISSN 01637525. Dostupné z: https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007#_i13
21. PATRICK, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.
22. PEETERS, T. *Autismus: Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
23. PEŠEK, R. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Pasperta, 2017. ISBN 978-80-88163-65-7.
24. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 5. 10. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
25. REYNOLDS, C., KAMPHAUS, R. Autism spectrum disorder. *Behavior Assessment System for Children, Third Edition* [online]. PEARSON, 2015 [cit. 3. 10. 2019].

Dostupné z: https://images.pearsonclinical.com/images/assets/basc-3/basc3resources/DSM5_DiagnosticCriteria_AutismSpectrumDisorder.pdf

26. RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.
27. RUDY, L. Floortime Play Therapy for Children With Autism. In: *verywellhealth* [online]. 6. 1. 2020, [cit. 7. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/floortime-play-therapy-overview-4582061#how-it-works>
28. SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
29. SCHOPLER, E., MESIBOV G. B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8133-9. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
30. SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSING, M. D. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
31. SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize* [online]. © WHO/ÚZIS ČR, 2019 [cit. 16. 4. 2020]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
32. SVOBODOVÁ, E., HOVJACKÁ, M., KUBECOVÁ, M., KUKAČKOVÁ, M. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2.
33. ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.
34. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
35. TRAPPE, R. aj. MECP2 Mutations in Sporadic Cases of Rett Syndrome Are Almost Exclusively of Paternal Origin. *American Journal of Medical Genetics* [online]. 18. 4. 2001, [cit. 3. 10. 2019]. ISSN 00029297. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1226090/>
36. VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada publishing, 2006. ISBN 80-247-1600-3.

37. WILLIS, C. *Teaching Young Children With Autism Spectrum Disorder*.
Beltsville: Gryphon House, 2006. ISBN: 978-0-87659-008-9.

Seznam příloh

1. Přepis polostrukturovaného rozhovoru

Příloha: Přepis polostrukturovaného rozhovoru

Využíváte režimové kartičky s obrázky pouze v malém formátu?

Ano. To je takový „upgrade“ od Romany Straussové z Centra terapie autismu (CTA). Kartičky nosíme s sebou v malé formě. Když je dítě v odporu, tak ho vláčet někam k dennímu režimu je prostě hrozný fyzický boj. Takže nejlepší je ten režim přinést za ním a vizualizovat pouze krátký časový úsek. Obrázek požadované činnosti, odměny a oblíbené aktivity dítěte, například válet se v „míčkovišti“. To je dítě schopné pojmout.

Když k vám do třídy děti nastoupí a ještě vůbec nechápou systém obrázků, jak je učíte si na obrázky navyknout? A jak dětem vysvětlíte, co který obrázek znamená?

Když dítě nemá problém, tak obrázky nevyužíváme. Protože pak stačí zazpívat písničku „Máme hotovo“ nebo svolávací popěvek. Dříve, když byl konec aktivity, se zvonilo minutkou. Teď zase pod vlivem Romany Straussové, která říkala, že se to dá udělat přirozeněji, vznikly popěvky. Ty dávají prostor dopřát dítěti čas, připravit ho na konec činnosti. Když zpíváme, je to jemnější než zvonění minutky. Ale když máme pocit, že dítě obrázky potřebuje a chceme mu je dát, tak právě jen pro danou činnost. Když ho posadíme třeba k výtvarce, tak mu dáme tu určitou kartu k sobě. U dětí, které jsou vývojově na nižším stupni, kartičky nepoužíváme, bylo by to na dlouho a karty by stejně nepomohly. I tak bychom museli k dané činnosti dítě dovést my. Před roky, když jsme obrázky využívali více, byly děti, které popadly kartu a hned běžely a přesně věděly kam. Ale ty by to věděly i bez té karty. A byly tu i děti, které jsme vždy museli vodit za ruku a ještě k tomu v ruce držet tu kartu.

Dalo by se tedy předpokládat, že když má dítě v ruce tu kartičku s obrázkem a projeví nějakou emoci, že pochopilo význam kartičky? A jak jinak poznat, že dítě zná význam kartičky s obrázkem?

To určitě. Dříve jsme to testovali tak, že jsme vzali kartu „cvičení“ a sledovali, kam dítě půjde. Některé děti běžely rovnou tam, kde bylo cvičení připraveno, a jiné sice držely v ruce kartu, ale vůbec nešly na správné místo. Přímo při komunikaci se dá poznat, že dítě chápe význam například tak, že nabídneš dítěti čokoládu, kterou dítě vždy chce a pak jídlo, které nemá rádo. Držíš tu čokoládu v ruce a čekáš, až ti dítě podá tu kartičku s čokoládou. Musí se vytvořit testová situace. Nenabízet kartičku s čokoládou a želé, když dítě obě jídla jí rádo. Musí se nabízet něco, co jí a co nejí. V tu chvíli poznáš, že ti vědomě podává kartu čokoláda a říká si o ni.

Používáte obrázky například i k mytí rukou či chození na toaletu?

To už nyní nepoužíváme. Dříve obrázky visely všude. Procesní schéma na mytí rukou, na vykonání potřeby, na splachování. Nyní když učíme sebeobslužné činnosti jako mytí rukou, tak podle postupu paní Maštenové a aplikované behaviorální analýzy. Naučili jsme se tento postup používat na workshopu. Jsme za dítětem, děláme činnost s plným vedením a nemluvíme o tom. Předchází se závislosti na pokynu. Stojíme tedy za dítětem a děláme pořád stejné úkony. Je třeba kroky sepsat, aby všichni postupovali stejně a ve stejném pořadí. Správně by tu měl viset papír, kde bychom měli napsané jednotlivé kroky a podle toho bychom měli učit. Paní Maštenová využívá systém, kdy se učí děti od konce – když se dítě učí mýt ruce, provedeš s ním činnost s plným vedením, nic k tomu neříkáš a poslední činnost, což by u nás bylo odhození papíru do koše, je to první, co s dítětem cvičíš. Když umí odhodit papír, cvičíte krok, který předchází, tedy utřít se do papírové utěrky a pohyby rukou. Takže když se třeba po čtrnácti dnech posune nácvik do půlky, tak to vypadá tak, že na začátku vždy provádí učitel s dítětem novou činnost, ale konec vždy už dítě provádí samostatně. Takže dítě je pokaždé úspěšné a vždy ho máš za co ocenit. Kóduje se tím konečná samostatnost dítěte. Také můžeš postupně ubírat podporu. Zatímco kdyby to bylo obráceně a začínalo se učit od prvního kroku, tak musí učitel čekat a číhat, až dítěti přestane být úspěšné při činnosti. Dva chlapci ze třídy se tímto způsobem naučili utírat si samostatně ruce do papírové utěrky.

Když do mateřské školy nastoupili, tak si utírat ruce neuměli?

Ne, oni tu papírovou utěrku strhli a hned zahodili. Když jsme měli látkové ručníky, tak se také neuměli utřít. Sundali ručník z háčku, „zašmrdlali“, zavěsili a šli. U papírových utěrek se vůbec neutírali, ty strhli a vyhodili. Já bych obrázkové procesní schéma na mytí už používala pouze s konkrétním dítětem, u kterého bych si byla jistá, že je pochopí a potřebuje. Třeba u dětí s Aspergerovým syndromem. Ale ne u našich dětí. Pro děti z naší třídy je těžké sledovat činnost a u toho ještě návod. To je pro většinu našich dětí úplně nemožné.

Někteří využívají i obrázky, které vyjadřují různé emoce. Také jste je ve třídě někdy využívali?

Skoro vůbec. Nebo jako pexeso, přiřadit stejný ke stejnému. Protože někdy mají děti problém rozlišit výrazy, nevidí v nich rozdíl.

Jak tedy učíte děti vnímat emoce? Je to ve vašich kompetencích?

Spíše ne. Logopedky z mateřské školy to s dětmi nacvičují, ale my tady ve třídě ne. My je to učíme spíš přirozeně. Když je nějaká legrace, tak hodně poukazujeme na to, co se děje.

Řekneme: „Podívej se, kamarád se směje, jemu se to líbí.“ Poutáme tím pozornost. Nebo když se dítě dívá, jak druhé dítě „hučí“, tak říkáme: „Křičí, vid’? Mně to taky vadí.“ Komentujeme emoce a vysvětlujeme, proč se to děje. Je dobré na to poukazovat.

Já bych tedy už přešla k otázkám o znakování, když obrázky už nepoužíváte tolik jako dříve.

Jo, pokud to lze, tak opravdu primárně zkoušíme znak.

Jedná se konkrétně o Znak do řeči?

Ne, jsou to vytvořené znaky přímo na míru konkrétním dětem tak, aby je motoricky zvládly a aby byly schopny je rozlišit. Takže se musí vybrat vhodné znaky, aby se například pět znaků, z repertoáru dítěte neznakovalo v oblasti pusy. To by mohlo být matoucí. Začíná se tím, že zjistíme, co dítě nejvíc chce. Ideální je nějaká dobrota, aktivita a hračka. Aby to nebylo jen jídlo, což je nevýhodné. Samozřejmě jsou děti, které by jen jedly a nic jiného je nezajímá. Ale pro nás je výhodné mít jídlo, činnost a hračku, protože pak se dobře trénuje diferenciaci.

Jak děti učíte využívat znaky?

Uvedu příklad, že dítě stojí před zavřenými dveřmi a já ho chci naučit znak otevření dveří. Dítě stojí a většinou ťuká na dveře či vydává zvuk. Já příště dítě musím předběhnout, než vůbec začne ťukat do dveří, aby si nemyslelo, že daný znak znamená ťukání na dveře. Tudíž já k dítěti přijdu a jeho rukou udělám pohyb znaku pro otevření dveří a pak otevřu. Takto vypadá nácvik, pokud děti nenapodobují. Napodobují-li, tak když stojíme před dveřmi, ukážu dítěti znak. U předvádění znaku, nebo když dítěti vedu ruku, říkám slovo „Otevři“ (jasně, zřetelně, pomalu). A poté, kdykoliv jsme u dveří, tak otevřeme, až když dítě znakuje. Po znakování musíme okamžitě otevřít, aby si dítě spojilo činnost se znakem. Vždy ke znaku řekneme: „Otevři“. Když už dítě znakuje, tak po něm můžeme chtít, aby řeklo například „O“. Když už tedy děti začnou verbalizovat, tak bychom z nich měli chtít vždy dostat alespoň to „O“ ke znaku. Poté se začne učit říkat třeba „Ote“. Vždy je nutné dítě posouvat dál. Nejlepší je přidávat a ztěžovat.

A snažíte se, aby znak připomínal činnost nebo věc, kterou znázorňuje?

Když se ty znaky vymýšlí, je výhodné si takto pomoci. Nebo se inspirujeme znakovým jazykem. Znaky českého znakového jazyka jsou ale pro naše děti většinou dost těžké. Dále nás inspirují třeba Znak do řeči a Makaton. Máme vytvořenou sadu znaku, od které se vždy „odpíchneme“.

Ve třídě je hoch, který dost znakuje a začal také říkat slabiky. Znakoval už předtím, než do třídy nastoupil, nebo začal znakovat až v mateřské škole?

Začal již doma. Rodiče mysleli, že má jen logopedickou vadu a dostali se do Centra augmentativní a alternativní komunikace, kde i znakují. Používají Znak do řeči a Makaton. Jenže v Centru ho učí systém „jídlo, rodina, zvířata“. Vlastně jako by se učilo zdravé dítě cizí jazyk. Zatímco ve třídě jsme začali znakovat věci, které má rád, aby si o ně aktivně říkal. V Centru například popisují věci, které vidí v knížce. Ale my hledáme slovní zásobu věcí, které děti chtějí. Aby to pro ně bylo motivační.

Takže tady se naučil říkat si o věci, které chce nebo potřebuje?

Ano, přesně. Ale nejen tady. Protože ho zajímaly barvy, tak když sem přišel, už jednotlivé barvy uměl znakovat. To samé čísla, ty také umí, protože ho zajímají. Další velká sada byly dopravní prostředky. Protože bydlí dál od mateřské školy a jedou sem autobusem, metrem i tramvají, tak chlapce po cestě rodiče učili.

Jaký význam a přínos má pro děti ve věku pět až sedm let cestování městskou hromadnou dopravou (MHD) a to, že si zvykají na ruch dopravy a města?

Jako adaptace na širší okolí a zvládání pobytu v neznámém prostředí. Také schopnost zvládat přítomnost cizích lidí a onen ruch. Jsou tu děti, které až s námi začaly jezdit MHD. Rodiče se toho báli, ale ve finále to děti mají rády. Občas samozřejmě má nějaké dítě v MHD problém, dokonce za námi jednou přišla dispečerka, když jeden z chlapců velmi silně křičel. Lidi si myslí, že se jedná o zdravé dítě, které zlobí a my ho jen nechceme okřiknout.

Zaznamenali jste u některého z dětí, že opravdu zvládá cestování s vámi lépe díky tomu, že často jezdíte na výlety a vycházky po Praze?

Ano. Jeden z hochů má vybraná konkrétní místa, na kterých bude sedět a většinou lidi, které na nich sedí, vyžene. Nebo jiný sedí zase zásadně v metru na „trojce“. To vše se dá nacvičit. Máme tu také chlapce, který se zase dříve bál jezdit na eskalátoru. Nebo který s rodiči prý trvá na konkrétních místech, zatímco s námi je mu to jedno. Často, když jsou lidi s dítětem, tak předjímají dopředu problémy a rovnou ho už raději posazují na to „jeho“ místo. Ani už člověk netrvá na tom, aby dítě někdy sedělo jinde. A tím už dopředu nevědomě vytváří dítěti návyk. Je to stejné, jako když do mateřské školy stále chodí stejnou cestou, ale děti by potřebovaly chodit každý den jinudy. Takže člověk někdy nevědomě vytváří stereotypní chování dítěte. A proto používáme při cestování a procházkách kartičky s obrázky. Aby si děti nemyslely, že vždy, když jdeme určitým směrem, pojedeme metrem. My můžeme jít tím směrem, ale zrovna

jít pěšky. Proto dítěti ukazují dopředu, že jdeme na hřiště a dneska nepojedeme metrem. Loni, když jsme neukázali, kam jdeme, byl z toho veliký problém. Bylo těžké některé děti vůbec přesvědčit, aby vyšly ze zahrady. Nyní kluk, který to vyžadoval, udělal ohromný pokrok. Teď už chodí ven dobře.

Nyní už mu ani nemusíte ukazovat vždy před procházkou kartičky, že?

Už ne. Pro něj je důležité se ráno v kruhu dovědět, že se nepojede MHD. Protože on by chtěl jezdit každý den. Potom už je mu jedno, kam se půjde. Nejen on by chtěl jezdit každý den tramvají nebo metrem. Jiní ještě nejsou v nácviku tak daleko, proto se u nich vyplatí těsně před procházkou ukázat kartičky s obrázkem procházky a konkrétního hřiště. Děti by mohly chtít jít na jiné a mohl by z toho být problém.

V čem je dobré mít ranní rutinu ve formě ranního komunitního kruhu?

Značí to konec volných her, zklidnění a řekneme si, co se bude ten den dít. Nemuseli bychom lepit den v týdnu, mohli bychom si říkat třeba o počasí, ale to nám připadá dost abstraktní. Dříve byl ranní kruh jen o lepení kartiček, jako je den, počasí a kdo je dnes v mateřské škole. Ale to bavilo jen malý zlomek dětí a bylo těžké je udržet při činnosti. Proto nyní děláme různé věci, které obměňujeme a také hrajeme hry.

Jak si děti zvykají vydržet delší dobu sedět v klidu na místě?

Když máme nové děti, tak ty méně samostatně sedí s námi dospělými a odměňujeme je za maličkosti. Snažíme se je držet v kruhu. Pokud dítě nevydrží v kruhu sedět ze začátku moc dlouho, můžeme ho při nácviku pouštět z kruhu dříve, ještě před skončením činnosti. Třeba chceme, aby vydrželo uvítací písničku, a pak dítě pustíme. U některých dětí byl problém je dostat vůbec do toho kruhu k ostatním nebo k povídání u klavíru. Mohou mít u sebe dokonce procesní schéma na povídání. Máme tu hocha, který měl dlouho problém s tím, že po povídání u klavíru a otevření vrátek se jde ještě dělat společná aktivita. Vběhl do „míčkoviště“ a musel ho zase někdo tahat ven. Teď sice odběhne, ale na zavolání přijde k nám k aktivitě. Kartičky s obrázky aktivit a odměn u něj fungovaly dobře, protože ty sladkosti jsou pro něj velká motivace. Horší je to u dětí, které skoro nic nejedí. U těch pak platilo jako motivace třeba lechtání, bublifuk, obracení hlavou dolů a různé podobné hrátky. Sladkosti ten nácvik trochu urychlí. Ve vrcholné části nácviku lze ale vidět, že motivace klesá, když už mělo dítě předtím dost bonbonů. V září jsme měli každý z nás dospělých při řízených činnostech u sebe krabičku a odměňovalo se stále. Ale teď už je odměna jen na konci aktivity. A bylo by možné to vypustit úplně, ale zdá se mi to jako pěkná zpětná vazba pro děti, že aktivitu dělaly pěkně. Je potřeba si

dát při odměňování pozor na to, aby se odměna dávala za dobře provedenou věc a ne když se naskytne problém. Například když se jde na procházku, dítě si sedne na zem a nám se ho podaří zvednout, je potřeba, aby si nevytvořilo spojení „sednu si, zvednu se a za to dostanu sladkost“. Lepší je vyzbrozovat, že se chýlí k sednutí si na zem. Než si dítě sedne a dokud jde s učitelem za ruku, je dobré mu říci, jak jde hezky a dát mu odměnu. Nenechat ho posadit, ale odměňovat za správné chování v předstihu. Nejprve to vypadá tak, že za vycházku dáme dítěti čtyři bonbóny, po čase už jen jeden a nakonec žádný.

Další otázka se týká výběru svačiny. Některé děti mají kartičky s obrázkem na suchém zipu. Naučily se vybírat si z kartiček až ve třídě nebo to děti uměly z domova?

Ve třídě Je to podobné komunikačním kartičkám. Když se naučí jednu, začne se učit další. Rodiče mi přinesou třeba tatrunku, popcorn a tyčinky, protože tyto jídla má dítě rádo. Já to tedy před něj položím a on si vybere. Sáhne třeba po tatrance, načež já mu řeknu, že to, co si vybral, je tatrunka. Když zjistím, které z jídel je nejoblíbenější, vezmu kartu například té tatranky a kartu například jablka, které vím, že vůbec nejí. Tatrunku u toho držím v ruce a dítě se po ní natahuje. Já poté pomohu dítěti, aby mi podalo kartičku s obrázkem tatranky. Za podání kartičky dostane tatrunku. Musím dítě naučit, aby umělo kartičku strhnout z desky a podat. Nechceme, aby pouze ukazovalo. Díky tomu je poté možné, aby kartu kdykoliv donesl třeba do vedlejší místnosti a kdykoliv si mohl o něco říci. S jídlem to tedy takto nemáme, karty s jídlem dostávají až před svačinou, protože nechceme, aby jedly stále. Ale dříve nám takto nosily například kartičky hraček.

Dále bych se ráda zeptala, proč ke cvičení využíváte „opičí dráhu“?

Opičí dráha je dobrá v tom, že je cvičení delší. Děti musejí překonat více prvků najednou a má začátek a konec. Dřív jsme to dělali tak, že jedno dítě mělo štafetu, přešlo s učitelem dráhu, předalo štafetu a šlo další dítě. A ostatní děti přesto, že na to neměly schopnosti, musely dlouho čekat na židličky. Nyní se nám naopak líbí, když se u jedné překážky děti sejdou. Musí se naučit čekat, až jiné dítě dokončí překážku. Takže to, čemu jsme se dříve snažili předcházet, nyní tvoří přirozenou situaci, za což jsem právě ráda.

Všimla jsem si, že některé děti začaly spontánně opakovat po jiných dětech určité prvky v chování. Co si o tom myslíš?

Je to určitě pozitivum. Akorát to přináší tedy spoustu problémů, ale i tak je to neuvěřitelný vývojový skok. Dříve nenapodobovaly některé děti vůbec nic.

A to, že nyní napodobují, vzniklo samovolně, nebo procesem učení?

Já si myslí, že prostě dozrály. Konkrétně s jedním z hochů jsme znaky cvičili skrz nápodobu v loňském roce a to nešlo. Ted' najednou napodobovat dokáže. Ale asi i tím, že dříve, když k nám přišel, byl ještě takové vyplašené „zvířátko“, které nechtělo opustit mámu. Děti ho vůbec nezajímaly. Báł se a ječel. Vše mu vadilo a nechtěl odložit své věci. Nejdříve se přestal bát nás a až letos ho začaly zajímat děti. Podle mě také ta změna nastala díky sestřičce, která už není úplné miminko, vyrostla a on si zvykl, že má vedle sebe jiné dítě. A ta nápodoba časem u něj dozrála.

A jak jinak trénujete nápodobu záměrně? Během učení znaků, hrátkami při básničkách a je ještě jiná metoda?

Jeden z kluků třeba perfektně napodobuje i to, co by napodobovat nemusel. Systematicky tu nápodobu netrénujeme. Ale třeba znaky nebo gesta při básničkách a písničkách trénujeme i tak, že někdo sedí před dítětem a vede mu ruce. Může také sedět za dítětem. Důležité je také přehánět, protože tím neuvěřitelně poutáme pozornost. To se nám osvědčilo.

Vnímáš u některého z dětí, že mu tento trénink napodobování pomohl?

Ano, vlastně skoro u všech. Ten, kdo minulý rok nenapodoboval nic, si letos už třeba při uvítací písničce chytne hlavičku, nebo dokonce zvládá alespoň půlku pohybů při písničce. Ale je to teda na dlouho. Je to otázka tak půl roku.

Také bych se chtěla zeptat, v čem ty vidíš přínos her s padákem pro děti u vás ve třídě?

Určitě je to pro ně zábava, všem se líbí vítr a barva. Je to dobré v tom, že jsme tam celá skupina najednou. I když tedy používáme padák i individuálně. Děti se na tom rádi vozí, houpají se, nebo se do padáku schovávají. Některým se líbí i ten materiál, takže se padákem rádi přikrývají.

Dalo by se říci, že se učí při společné hře s padákem pracovat ve skupině? Když se zastaví jeden, zastaví tak totiž celou skupinu, že?

Ano. A dobré je také to, že na padáku jsou úchytky. Málokteré dítě je tady schopné se držet déle jiného dítěte za ruku. A když by se tak měly ještě hýbat, je to ještě těžší. Dříve jsme k hrám v kruhu využívali velkou obruč, které se děti držely. Každopádně ten nácvik her a práce s padákem vyžaduje tak čtrnáct dní. Dříve jsme padák využívali k relaxaci. Děti si na něj lehly a my je vozili po třídě. Takže jakmile jsme vyndali padák, děti do něj naskákaly, protože to měly spojené s touto aktivitou. Poučení pro nás bylo tedy nedělat dlouho jednu činnost stereotypně.

Odbočím trochu od tématu. Ráda bych se zeptala na canisterapii. Co děti na aktivitách se psem zajímá nejvíce?

Canisterapie se nám dřív zdála docela nudná. Stále jsme tápali, co bychom mohli dělat, aby to děti bavilo. Zjistili jsme, že nejlepší by pro naše děti bylo je brát na individuální canisterapii, ne ve skupině. Některé dítě z canisterapie vytěží více, jiné jen splní úkol. Některé děti činnost baví, například házení balonku psovi, tudíž tomu necháváme volnost. Ten, koho aktivita baví, může házet pejskovi více balonků. Jiné dítě, které to celkově tolik nebaví, necháme hodit balonek třikrát, aby aktivitu alespoň vyzkoušelo, pak si může jít hrát jinak.

Takže dítě, které aktivita baví, dostane prostor k tomu si ji užít déle?

Ano. Jedno z dětí například nebaví to házení, ale stále se chce mazlit a lehat si na psa. To ale vyžaduje dost času. Ale tedy slyšeli jsme, že děti v jiných třídách na canisterapii reagují zcela jinak. Mají radost z toho, že mohou psa vodit na vodítku. Naše děti tomu tolik nerozumí.

Jak zahajujete kontakt se psem, když přijde do třídy?

Nejdřív začínáme aktivitou „z dálky“. Například tím zmiňovaným hodem míčkem. Nebo děti hodí psovi kostičku. Poté nastává nějaký kontakt, například že přijde pes a povíme mu: „Ahoj“. A hodíme mu další pamlsek. Samotné pohlazení a dotyk je až vyšší úroveň, bych řekla. Když už později některé děti zkouší krmit z ruky, tak kostičku má učitel na své ruce a pod rukou dospělého je ruka dítěte.

Viděla jsem, že jste si s některými dětmi ukazovali na pejskovi části těla...

To děláme jen u dětí, které to chápou nebo je tělo zajímá. Třeba s pomocí kartáče. Řekli jsme dítěti: „Učeš pejskovi nožičku.“

Co se dětem líbí na aktivitách během canisterapie?

Dětem se líbí srst psa. Také že pes jim přinese zpět to, co mu hodí. Jinak nemám pocit, že by to pro děti bylo nějak hodně zajímavé. Není toho moc, co bych jim nemohla poskytnout sama jako člověk. Myslím, že pro naše děti neznamena více házet balonkem psovi než házet si s člověkem. Podobně s mazlením. Ale věřím, že v jiných třídách více děti křešou z toho, že ten pes je třeba poslouchá. Naším dětem se líbí, že to hození balonku způsobí nadšenou a rychlou reakci u psa.

Děkuji za informace o canisterapii. Zeptám se teď na individuální práci u stolku. Tu provádíte pravidelně každé ráno?

Někdy to využijeme ve chvíli, když je v herně velký chaos a potřebujeme konkrétní dítě vzít ven a zaměstnat ho. Dá se tak i odvést pozornost od nevhodného chování nebo od zlobení.

Ale snažíte se děti nějak prostřídat v té individuální práci?

Každé dítě potřebuje tu individuální práci v jiné míře. Když máme nové děti a potřebujeme je naučit v klidu sedět a dělat si svou práci, bereme je ke stolku denně a postupně prodlužujeme čas a zvětšujeme množství úkolů. Někdy první úkol může být jen hodit do dírky tři oříšky. Zato děti, které jsou tu už déle, se ke stolku dostanou třeba jen v případě, že se potřebují zaměstnat nebo uklidnit.

Jaké aktivity s dětmi u stolečku při individuální práci děláte?

To záleží na individuální úrovni dítěte. Často jsou to činnosti na podporu jemné motoriky, jako vyhazování, navlékání, napichování. Nebo například vkládání obrázků na správné místo do vkládačky. A když vidíme, že dítě dává autíčko do obrazce prasátka, je jasné, že ještě nerozeznává jednotlivé obrázky. V tom případě nejsou ještě tyto vkládačky smysluplné. U dětí, které jsou na jiné úrovni, například už přiřazujeme jednotlivá písmenka a obtahujeme.

Podobně jako stolek pro individuální práci s dítětem slouží i stolek na výtvarnou výchovu, kam děti berete také po jednom. Většinou děti tvoří určenou práci, necháváte ale někdy děti tvořit si, co zrovna chtějí?

Většinou ne při výtvarce, ale u stolečku, kam mohou během ranního hraní přijít a jakkoliv si kreslit nebo třeba tiskat razítky. Ale je potřeba to kreslení vytáhnout několik dní za sebou, aby si děti zvykly, že u hracího stolečku si mohou také čmárat.

Přesunu se zase dále. Jak u dětí podněcujete představivost? Myslím třeba také představivost o čase a prostoru.

K vytvoření představy o čase a denním režimu nám slouží kartičky s obrázky, které máme přilepené na suchém zipu. A co se týká rozvoje představivosti třeba u té výtvarné výchovy, když například dítě neumí nakreslit jablko a představit si, jak vůbec takové jablko vypadá, vyrobíme mu šablonu. Tu se děti nejprve učí jakýmkoli způsobem vyplnit. Vylepit nebo zamalovat. A když se poté šablona zvedne, ukážeme dítěti jeho výtvar a třeba k tomu fotografii jablka. Nebo děti necháme pocákat barvami plochu a poté kaňky dolepíme obrázky kytek a vznikne nám louka. Pro nás je důležité, aby děti pochopily, že když vezmou do ruky určitý

nástroj, jako lepidlo nebo fixy, že tím mohou udělat stopu. Není pro nás prioritou, aby si nechaly vést ruku, to se naučí každé dítě. Výtvarka, při které dolepujeme do vytvořeného obrázku dítěte, je dle mého názoru smysluplnější než na sílu vytvořený obrazec s pomocí vedení ruky. Tedy smysluplnější pro mě teď je proces nežli výsledek. Stejně jako když děti necháváme rukama rozmazávat barvy nebo pěnu na skle. Nejde tam o výsledek, ale o prožitek a proces. Zrovna tohle je činnost, kterou doma málokdy mají možnost dělat.

Když ukončujete činnost, využíváte často počítání. Řeknete dítěti: „Počítám do třinácti a pak je konec“. Platí to i na děti, které počítat neumí?

Jak u koho. Závisí opět na úrovni dítěte. U dětí, které počítat neumí, bych spíše volila ukončení pomocí písničky. U dětí, u kterých využíváme počítání i u jiných aktivit, jako krmení, navlékání a podobně, může počítání fungovat i při ukončování aktivity. U dětí, které počítání vyloženě baví, je to výhoda, protože funguje jako motivace. U dětí, které počítání tolik nebaví, ale u kterých to i přesto využíváme, pro ty to představuje určitý systém.

Máte, nebo jste měli, dítě, u kterého neplatí počítání ani písničky, které má s ukončováním aktivit problémy? Nebo děti, které s tímto způsobem ukončování nebyly zprvu sžité, ale nyní už takto fungujete bez problémů.

Tak to bývá většinou, že si nejprve musí zvyknout, protože písničku doma nepoužívají. Také se to tu někdy musí naučit, protože doma dětem často při ukončování činnosti ustupují. Zprvu, když dítě nereaguje na písničku a na ukončení činnosti a než si udělá spojení mezi písni a koncem, musíme třeba dítě fyzicky odvést pryč a ocenit za to, že šlo. Buď jim dáme sladkost, zatočíme, polechtáme nebo třeba foukneme bublifuk. Je výhoda, že v předškolním věku děti uneseme a můžeme s nimi začít nácvik i třeba fyzicky. Takže má smysl i z tohoto pohledu začít s dětmi pracovat co nejdříve.

Co dětem „přináší“ hra s židličkami?

Je to skupinová aktivita. Řekla bych, že si tuto hru opravdu užívají a mají z toho radost. Z toho, že mohou pobíhat a smát se. Ze začátku děti vodíme za ruku dokola, poté zkusíme běhat s nimi, ale nedržet je. Poslední fází by bylo nechat je běhat samostatně bez nás dospělých. Ale našim dětem se líbí, když běháme my dospělí s nimi.

To je pravda, já si minule během hry také všimla, že jeden z hochů přímo chtěl, abych běhala s ním a chytala ho. Bavilo ho běhat společně.

Přesně. Takže určitě to slouží i pro sdílení emocí. Třeba také u závodění jsou emoce důležité. To, jak závod vyhecujeme a vybouříme a také to, jak nahlas a nadšeně odpočítáme start. Děti se pak u aktivity chovají nadšeně.

Dále bych se ráda zeptala, jak by měla podle tebe vypadat ideální hodina plavání s dětmi ze třídy. Mohla bys mi to popsat?

Hodina, které ses účastnila, byla nejnabitější hodina, kterou jsme měli. A celkem měla i hlavu a patu. Ale ideální by bylo, kdyby ta hodina byla rozfázovaná na stále stejné celky, které by se celý půl rok opakovaly. Mělo by to nějaký pevný začátek, jako sejít se v kruhu a udělat určitou činnost.

Tak to zrovna probíhalo, když jsem byla s vámi plavat.

To je pravda. Ale chtělo by to, aby to tak bylo každé úterý a to není. Děti by si zvykly, rovnou na začátku šly do kruhu a my je nemuseli chytat všude po bazénu. Stačilo by říci, ať jdou do kroužku. Špatné je, když je hodina plavání taková „rozsekaná“ a zmatená. Myslím tím, že se jednou udělá skupinové cvičení nebo písnička, poté se chytají balonky, pak se opět jde do kruhu a zase od sebe. Ideální by bylo na začátku třeba pět minut kruhových tanců a cvičení. První kolo budou ještě děti zmatené, ale při další kruhové písničce už by věděly, co se po nich asi tak chce. Jde o to vytěžit co nejvíce z té společné kruhové aktivity. A tak to bohužel nefunguje. Dále bych zařadila pár písniček, u nichž by se natáhly děti ve vodě a dokola by se nechaly táhnout třeba na bříšku nebo na zádech. To položení na určitou část těla jsme nikdy necvičili, což je škoda. Často se totiž děti ze začátku bojí si lehnout na záda, ale naučí se. Poté bych dala například lovení hraček ve vodě a nošení do košíku. Kdybychom tuto aktivitu dělali pokaždé, opět budou už časem děti vědět, co mají dělat a zvládnou aktivitu samostatně. Ta samostatnost je pro nás totiž nejdůležitější. U minulé plavčice byl vidět ohromný pokrok dětí díky pravidelnosti.

Takže minulé plavčice měla předem připravená opakující se cvičení, které jste dělali každý týden?

Ano, dělali jsme každý týden podobné aktivity. Byl v tom systém.

Kdyby tedy hodina, kterou jsem viděla, takto probíhala pokaždé, tak by se s dětmi dalo lépe pracovat?

Určitě. Když jsi byla na plavání, tak jsme také skákali do vody. Bohužel skáče do vody pouze někdy. Já bych skákání zařadila pokaždé a stupňovala bych obtížnost dětem, které aktivitu zvládají. Nejprve za ruku, poté samostatně, nakonec do obruče. Mohly by se zlepšovat.

Na začátku plavání se s plavčicí děti zdraví. Když pouze vyvolávala plavčice jména dětí, tak některé vůbec nereagovaly. Když jsou děti ale přímo osloveny a poté je plavčice pozdraví, tak zareagují všechny, je to tak?

Děti jsou totiž zvyklé na tvar jména v pátém pádě.

Je správný můj předpoklad, že děti také oslovením lépe pochopí, že se po nich něco chce? V prvním pádě o dětech mluví kde kdo, aniž by mluvil přímo na dítě.

Ano, určitě. A ještě si myslím, že nemají takový jazykový cit. Prostě oslovení „Kryštofe“ pro ně může znít úplně jinak než „Kryštof“. Také mají problém odpovědět na otázky: „Jak se jmenuješ?“. Přestože na své jméno jinak reagují.

Jeden z chlapců dříve prý ve vodě nic nedělal a jen „visel“ na hadovi, tím pádem mrzl. Nyní již kope nohama a snaží se sám plavat. Co myslíš, že ho aktivovalo?

To, že jsem ho pustila. Nedržela ho. Šla jsem za ním a kopala jeho nohama. On se naučil pohyb nohou. Poté jsem šla dopředu a povzbuzovala ho, aby se snažil plavat za mnou dopředu.

Děkuji za odpovědi ohledně plavání. Mám ještě několik doplňujících otázek k různým aktivitám. Jak učíte děti říkat si, že potřebují jít na toaletu a rozeznat tento pocit? Daří se vám to?

Je to velmi individuální. U někoho nám pro začátek stačí, že dojde na záchod a dostane odměnu. Poté ho odměníme, když si sedne. Nakonec odměňujeme, když se dítěti povede „něco pustit“. Začíná se tak, že nedáváme dítěti plenu a vodíme ho často na záchod, řekněme každých 20 minut. A doufáme, že se povede. Jinak tedy, když si děti stahují kalhoty kdekoli v třídě, je nutné co nejrychleji jim v tom zabránit. Odnést je na záchod a až tam je nechat se svléknout. Časem už začnou chodit ke dveřím toalet a přešlapují tam.

U některých z dětí jste na samostatném chození na toaletu pracovali tady v mateřské škole a nyní díky tomu již chodí samy?

Ano. Ale u některých je třeba na tom ještě dále pracovat. Ještě například občas tvrdí, že nepotřebují na záchod, ale přitom mají již trochu mokro v kalhotách. Často si to ale už uvědomují, jen mnohdy nepřijdou na to, že je třeba si o otevření dveří k toaletě říci trochu dříve. Pak utíkají na poslední chvíli.

Používáte k nácviku chození na toaletu obrázky a odměny?

Tím se kladný jev podpoří. Vizualizujeme pomocí obrázků, kdy dítě dostane bonbon. A když na záchodě děti sedí déle, mají možnost si na záchod vzít knížku nebo časopis. Nebo jim tam nalepíme oblíbené obrázky na stěnu, aby se nenudily a vydržely.

Když se snažíte, aby dítě ochutnalo jídlo, které nechce jíst, jak postupujete? Viděla jsem, že pracujete s podmiňováním. Když dítě ochutná, co nechce, poté dostane odměnu, na kterou po celou dobu vidí.

Nejprve nám stačí, když se potravinou, kterou nechce, dotkne třeba jen rtu a odměníme ho. Poté budeme chtít, aby snědlo malinký kousek. Spousta dětí takto začala jíst různé potraviny.

Už jsem vyčerpala všechny své otázky. Velmi děkuji za rozhovor.